This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

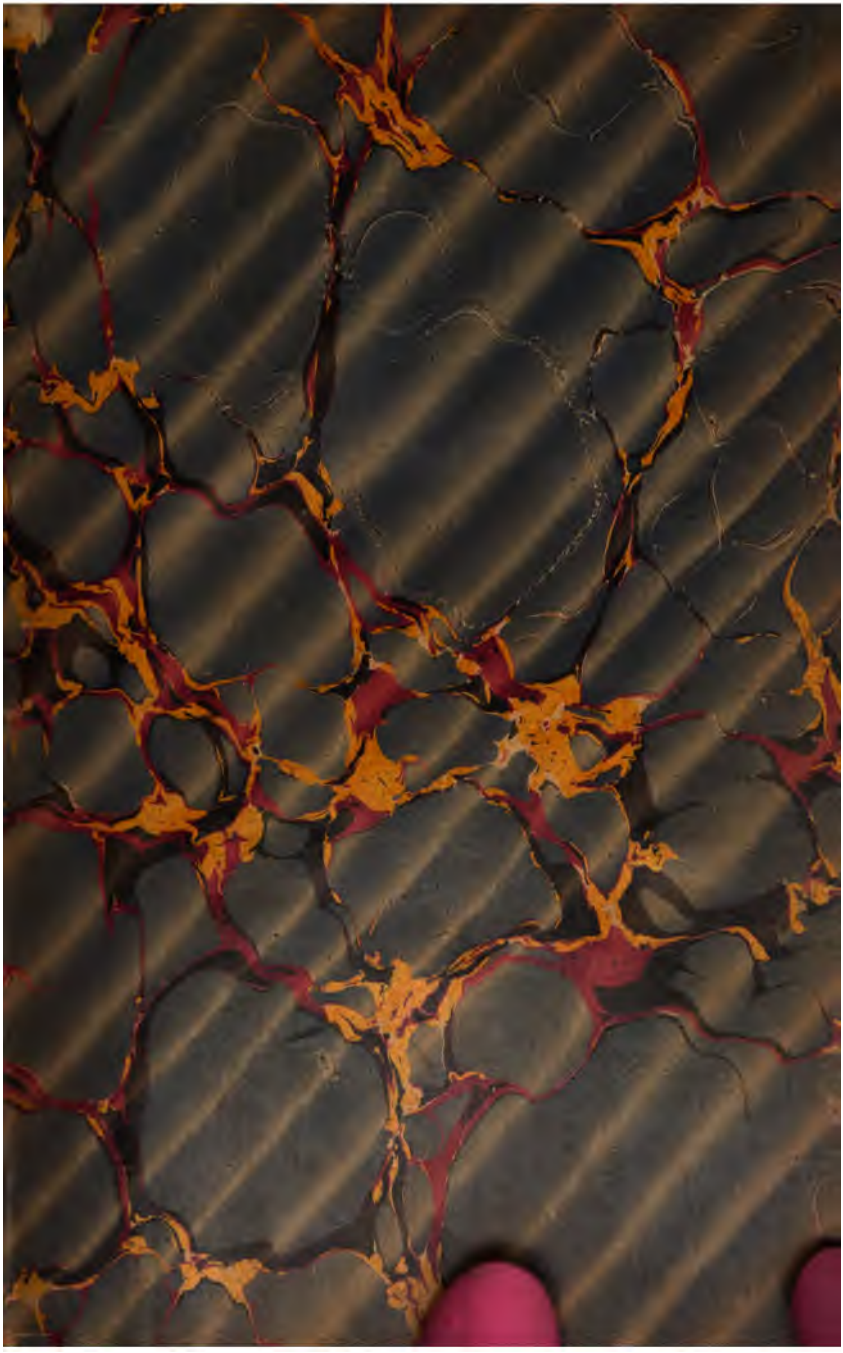
+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

A 439278

1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



LB
648
.M46.

BIBLIOTHÈQUE
DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

L'ÉDUCATION

PAR L'INSTRUCTION

ET LES THÉORIES PÉDAGOGIQUES DE HERBART

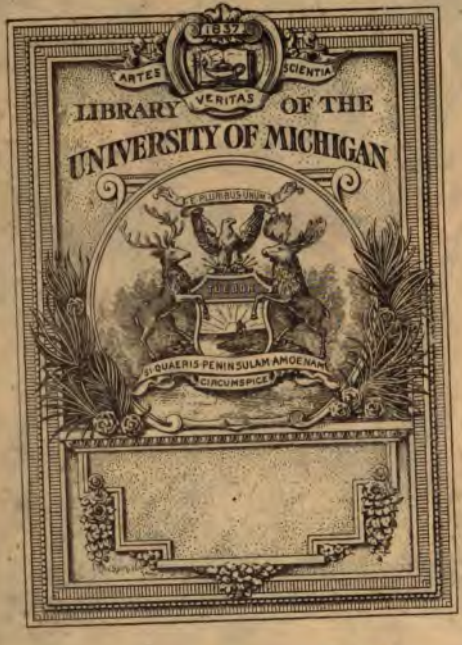
PAR

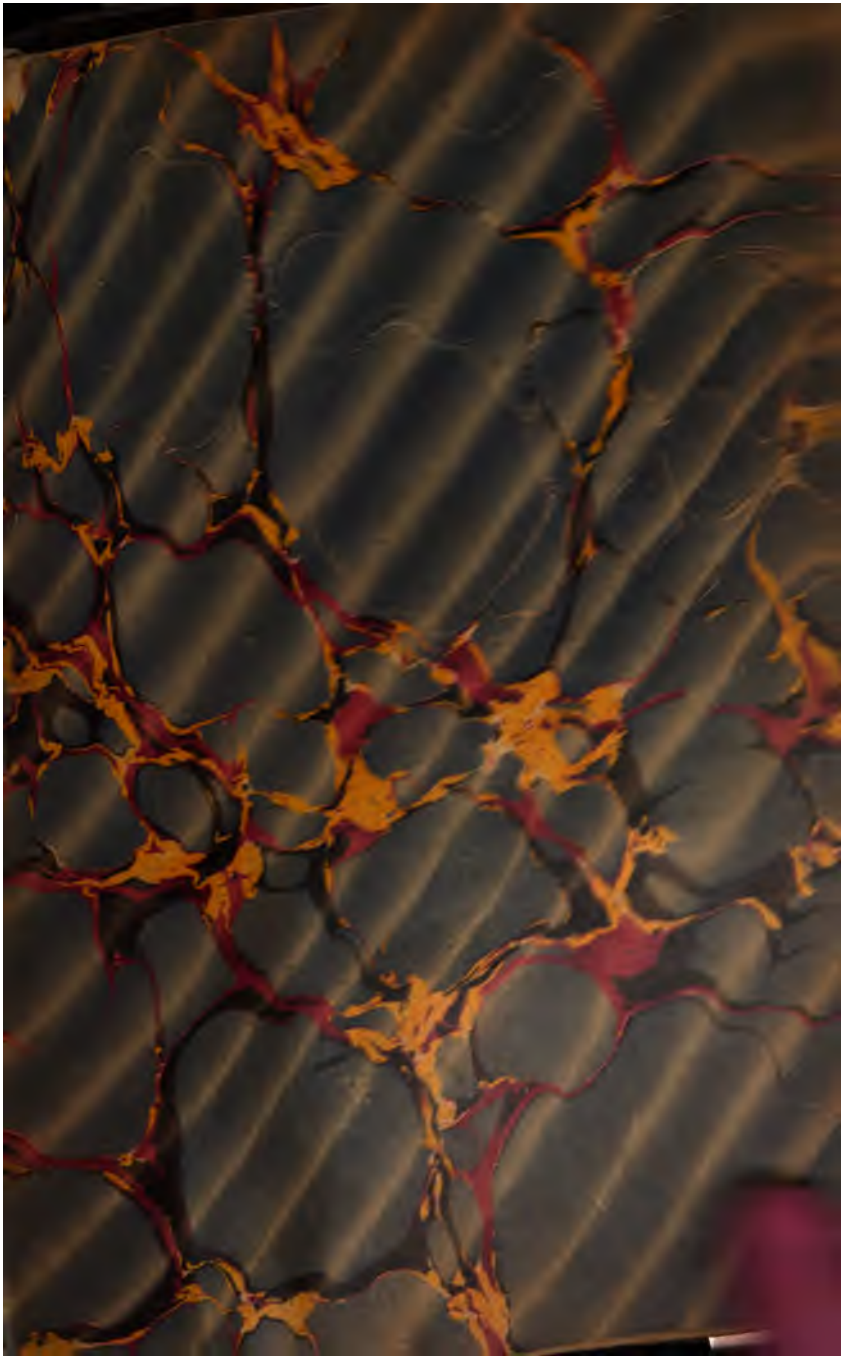
MARCEL MAUXION

Ancien élève de l'École normale supérieure
Professeur de philosophie
à la Faculté des lettres de l'Université de Poitiers

PARIS
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
ANCIENNE LIBRAIRIE GERMER BAILLIÈRE ET Cie
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1901


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



LB
648
.M46.

AVANT-PROPOS

Il fut un temps où la philosophie se proclamait orgueilleusement la science des choses divines et humaines. Lasse de ses tentatives infructueuses pour s'élever à la connaissance de l'Absolu, elle se renferme aujourd'hui volontiers dans le domaine des choses humaines. Elle se pénètre de plus en plus de cette pensée de Descartes que « c'est proprement ne valoir rien que de n'être utile à personne », et tend vers la pratique. De là l'intérêt qui s'attache à la pédagogie et à la sociologie, ces deux sciences, nées d'hier et qui ne visent à rien moins qu'à arracher la direction de l'enfance et le gouvernement des hommes aux procédés routiniers et aux tâtonnements dangereux d'un aveugle empirisme.

C'est peut-être le moment d'attirer l'attention du public français sur des théories pédagogiques fort en honneur de l'autre côté du Rhin, particulièrement en Saxe, en Suisse et en Autriche. En face de doctrines qui se meurent ou languissent, après avoir joui pendant près d'un siècle d'une vogue incomparable, l'école de Herbart, plus modeste dans ses débuts, fait preuve d'une vitalité et d'une activité singulières. Après les disciples immédiats du maître, Drobisch, Hartenstein,

146076

Re-classed 3-1-32 A.V.M

Cornelius, elle a produit des psychologues comme Volkmann von Volkmar, Nahlosky, auxquels il faudrait peut-être ajouter l'illustre Lotze qui s'y rattache par plus d'un point, des moralistes comme Steinthal, des esthéticiens comme Zimmermann, Hostinsky, Siebeck, sans parler de ceux qui se sont particulièrement distingués dans la philosophie du langage et dans la philosophie ethnique comme Steinthal et Lazarus. Mais c'est surtout dans la direction de la pédagogie qu'elle s'est développée : après Stoy et Ziller, qui les premiers ont appliqué et propagé les principes du maître, elle compte parmi ses représentants Willmann, Frick, Kern, Strümpell, Rein en Saxe, Franz Exner et Hermann Bonitz en Bohême. Des pays de langue germanique, où elle exerce actuellement une influence prépondérante, la pédagogie de Herbart s'est étendue aux pays de langue slave et jusqu'au Japon. En Italie elle a trouvé un interprète chez Nicola Fornelli, professeur à l'Université de Bologne (*La Pedagogia secondo Herbart e la sua scola;* Roma, 1886) (1), et tout récemment encore chez Luigi Credaro, professeur à l'Université de Pavie (*La Pédagogia di G. F. Herbart;* Roma, 1900). En Angleterre, la *Pédagogie générale* et l'*Exposition esthétique du monde* ont été traduites par Henry M. et Emmie Felkin (London, 1892). Le nouveau monde lui-même n'est pas demeuré indifférent aux doctrines du grand pédagogue allemand, comme l'attestent les articles sympathiques de Charles de Garmo dans l'*Éducational Review* (*The Herbartian school of pedagogic*, New-York, 1891) et le succès de la traduction anglaise de la *Pédagogie générale*, qui a atteint rapidement en Amérique sa 3e édition (1895-97).

En France, après l'ouvrage trop peu remarqué de Rœrich (*Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart;* Paris, 1884), M. Dereux a donné dans la *Revue*

(1) Dans la *Rivista italiana di filosofia.*

pédagogique (1890-91) une analyse un peu obscure des *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie*, accompagnée d'une critique trop sévère pour être juste et qui ne tient guère compte de la *Pédagogie générale* et des autres ouvrages de l'auteur. M. Pinloche de son côté nous a rendu l'important service d'une traduction (1) : dans une intention fort louable, il a fondu en un seul volume, suivant un plan méthodique, les principales œuvres pédagogiques de Herbart. Malheureusement il ne semble pas avoir atteint complètement son but : son dessein lui-même peut prêter à la critique, car on ne bouleverse pas impunément l'ordre adopté par un auteur ; de plus des passages d'une importance capitale ont été omis, quelques inexactitudes assez graves se sont glissées dans la traduction ; et de tous ces fragments on ne voit point se dégager assez nettement les idées essentielles dans leur enchaînement rigoureux. Mieux eût valu peut-être une traduction suivie et complète de la *Pédagogie générale* par exemple, accompagnée d'éclaircissements et de développements empruntés aux autres ouvrages. D'ailleurs l'œuvre pédagogique de Herbart ne peut guère être parfaitement comprise qu'autant que l'on s'est familiarisé par avance avec les principes philosophiques sur lesquels elle repose. La traduction de M. Pinloche a donc besoin d'une introduction et d'un commentaire explicatif. C'est cette introduction et ce commentaire que nous présentons aujourd'hui au public, avec la conviction de faire œuvre utile. Dans un temps où les gouvernements font de si louables efforts pour répandre et développer l'instruction, dans l'espoir de contribuer ainsi au relèvement de la moralité, des théories qui mettent en pleine lumière toute la puissance éducative d'un ensei-

(1) Herbart, *Principales Œuvres pédagogiques*, traduites et fondues en un seul volume, par A. Pinloche, professeur à la Faculté des lettres de Lille (Lille, 1894).

gnement entendu comme il convient ne peuvent manquer d'être accueillies favorablement par tous ceux qui ont à cœur la grande œuvre de l'éducation et qui s'intéressent à cette jeunesse « au sein de laquelle se réfugient toutes nos espérances effrayées ».

Poitiers, le 28 *juin* 1900

INTRODUCTION

I

VIE ET OUVRAGES DE HERBART

Jean-Frédéric Herbart naquit à Oldenbourg, le 4 ma 1776, trente ans après Pestalozzi qui devait inspirer ses premiers travaux pédagogiques, et quatorze ans après Fichte dont la doctrine devait être le point de départ de son propre système spéculatif. Son grand-père, qui fut pendant trente-quatre ans directeur du gymnase d'Oldenbourg, avait été un savant distingué, joignant à une vaste érudition historique une grande largeur de vues. Au contraire, son père, Thomas-Gérard Herbart, semble avoir été un esprit assez étroit, absorbé tout entier par les soins de sa charge de conseiller d'État (*Justiz und Regierungsrath*) et ne voyant rien au delà. Sa mère, Lucie-Marguerite Schuette, fille d'un médecin, joignait à une imagination très vive un caractère décidé, énergique, plutôt viril : rude d'aspect, brusque, originale et autoritaire, elle n'avait rien de la grâce féminine, et la paix du ménage se trouva, par son fait sans doute, plus d'une fois troublée. Aussi Herbart ne connut-il guère la douceur des caresses

maternelles ; quoique fils unique et d'une santé délicate qui ne s'améliora que lentement par la suite, il fut élevé avec une extrême rigueur, suivant les principes de l'endurcissement à outrance, légèrement vêtu, durement couché, forcé de se lever tôt, et soumis à la pratique des bains froids en toute saison. Demeuré faible et maladif en dépit de ce régime, atteint en outre d'une ophtalmie dont il devait souffrir pendant de longues années, l'enfant dut commencer son instruction dans la maison paternelle, où, sous la surveillance et la direction de sa mère, il reçut les leçons du pasteur Uelze. Cet enseignement, dont le dogme protestant formait le fond, semble cependant avoir revêtu de bonne heure un caractère philosophique. Le maître ne craignait point d'appeler l'attention de son élève sur certaines questions de morale, de psychologie et même de métaphysique, qu'il posait et résolvait dans l'esprit de l'école de Wolff. Ces leçons ne furent point perdues pour le futur philosophe : il fortifia sous la sévère discipline wolfienne son penchant naturel pour la clarté, la rigueur, la précision et la méthode qui furent toujours les traits caractéristiques de son génie. Doué d'une mémoire remarquable, qui lui permettait de reproduire presque mot pour mot, à son retour de l'église, les sermons qu'il venait d'entendre, il y joignait un esprit de critique et de discernement plus rare encore chez les enfants ; et il appliqua de bonne heure à ses lectures comme aux leçons de son maître la réflexion et la méditation personnelles, ainsi qu'en témoigne un devoir qu'il composa dès l'âge de quatorze ans sur la liberté humaine. En même temps se révélaient ses aptitudes musicales : il jouait du violon, du violoncelle, de la harpe et du piano avec un talent remarquable pour son âge et qui lui valut les félicitations du grand-duc. Plus tard il devait abandonner la pratique de ces divers instruments, à l'exception du piano ; mais il conserva toujours un goût passionné pour la musique,

et c'est à cet art qu'il emprunta nombre d'ingénieux aperçus esthétiques et psychologiques (1).

A partir de l'automne de 1788, il fréquenta le gymnase d'Oldenbourg. Il s'y montra élève brillant et y compléta une solide culture littéraire, qu'il jugea toujours indispensable à toute bonne éducation, malgré les critiques qu'il devait porter plus tard contre la manière dont l'enseignement des langues anciennes était compris de son temps (2). Toutefois la physique et surtout la philosophie étaient l'objet de sa prédilection. Ce fut naturellement dans la doctrine wolfienne qu'il fut instruit; mais il acquit aussi une certaine connaissance des théories de Kant qui commençaient dès lors à se répandre en Allemagne.

Au printemps de l'année 1794, Herbart, alors âgé de dix-huit ans, quitta le gymnase pour l'université. Accompagné de sa mère, dont la surveillance ne se relâchait point, il partit pour Iéna. Son père désirait qu'il y étudiât le droit; mais le jeune homme, qui se sentait autant de répulsion pour les études et les fonctions juridiques que d'amour pour la philosophie, obtint, à force de prières et de supplications, l'autorisation, d'abord pour un an, de se livrer exclusivement à son goût favori; et cette autorisation lui fut renouvelée par la suite, non sans lutte, jusqu'au jour où le père, sentant l'inutilité d'une plus longue résistance, cessa d'insister. Aussi bien Herbart arrivait à Iéna dans des circonstances bien propres à enflammer son ardeur philosophique. Fichte venait d'y succéder à Reinhold, et y jetait avec éclat les bases de son Idéalisme dans un petit traité intitulé : *Ueber den Begriff*

(1) Voir particulièrement : *Remarques psychologiques sur l'acoustique* (1811). Ce sont des considérations d'ordre musical qui ont inspiré en partie à Herbart sa théorie des sentiments, et aussi sa théorie du jugement moral.

(2) Voir particulièrement la *Préface pour le mémoire de Dissen* (1809).

der Wissenschaftslehre oder der sogenannten Philosophie. On conçoit facilement quel effet dut produire un tel maître sur le jeune philosophe. Toutefois le disciple n'embrassa pas de plein enthousiasme, comme tant d'autres, sans réflexion et sans discussion, la doctrine *engageante et hardie*, qui lui était si fortement et si éloquemment présentée. Admis dans la société de Fichte, il ne craignit pas de soumettre au maître ses objections et ses doutes. Il accepta néanmoins pour un temps les principes de la *Doctrine de la Science*, dont la précision, la rigueur et l'enchaînement méthodique étaient bien faits pour le séduire; mais cette période de soumission fut de courte durée. Tout en conservant une véritable admiration et une constante reconnaissance pour son maître, auquel il sut toujours rendre justice, il ne tarda pas à s'en séparer définitivement. On peut se convaincre de cette rupture par la critique pénétrante qu'il fit de deux opuscules de Schelling (1), parus en 1795, et dont le dernier fut approuvé par Fichte comme un commentaire exact de sa propre doctrine. Dans cette critique, Herbart, à peine âgé de dix-neuf ou vingt ans, insiste déjà sur les contradictions qu'implique le concept du Moi. Ces contradictions, dit-il, au lieu de les reconnaître et de tâcher à les résoudre, ce qui serait la seule manière légitime de placer dans le Moi le point de départ et le fondement d'un système, on les nie de parti pris et on les écarte par une sorte de coup de force.

La vue claire de ces contradictions fut pour Herbart un trait de lumière et une incitation à chercher sa voie en dehors des chemins battus. Il est difficile, en l'absence de documents, de suivre pas à pas le développement de sa pensée. Mais ce qui est certain, c'est que,

(1) *Ueber die Mœglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt* et *Vom Ich oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen.*

pendant que les philosophes du temps s'en tenaient généralement aux résultats acquis par la critique kantienne, et cherchaient seulement à en assurer les principes ou à en poursuivre les conséquences, il sentit le besoin de recommencer à nouveau l'œuvre tout entière ; et il se livra à cette occasion à une étude approfondie de la philosophie ancienne, surtout de la philosophie antérieure à Platon, à laquelle il attacha toujours une haute importance, parce que l'on saisit mieux dans ses essais naïfs, la marche naturelle de la pensée libre de tout préjugé d'école (1).

Absorbé par cette étude et par ses méditations, il ne fréquentait plus guère l'Université. Les circonstances mêmes contribuèrent à le soustraire à l'influence de Fichte et de la philosophie régnante. M. de Steiger, gouverneur d'Interlaken, cherchait alors un précepteur pour ses enfants, et avait chargé particulièrement de ce soin un jeune Suisse, étudiant à l'Université d'Iéna, qui lui-même fit part à Herbart, son ami, de l'objet de ses recherches. Celui-ci, presque abandonné par son père dont il avait trompé les espérances, méconnu par sa mère qui ne voyait en lui qu'un rêveur incapable de faire son chemin dans le monde, venait de traverser une crise aiguë de pessimisme, qui avait failli avoir une issue fatale. Il aurait sans doute accepté volontiers pour lui-même une charge qui devait avoir tout au moins l'avantage de le soustraire à une tutelle obsédante et à des récriminations perpétuelles. Mais il n'aurait osé s'ouvrir de cette idée à sa mère, dont il connaissait trop bien les visées ambitieuses; lorsque celle-ci, par un de ces brusques coups d'humeur qui lui étaient habituels, vint au-devant de ses désirs et se chargea même d'obtenir l'auto-

(1) Fülleborn venait précisément de publier un recueil, assez incomplet, à vrai dire, des fragments de Parménide (1795).

risation paternelle. Ce fut avec un véritable se de joie et de délivrance que Herbart quitta 25 mars 1797, et s'achemina à petites journ Berne, où résidait alors le gouverneur d'Int Il y trouva une maison telle qu'il pouvait la so pour l'accomplissement de sa tâche, un intér régnaient pleinement toutes les vertus familiale Steiger était un homme intelligent, à l'esprit la caractère ferme et droit ; Mme de Steiger, une douce, simple et bonne; les trois enfants, Charles et Rodolphe, âgés respectivement de torze, dix et huit ans, présentaient, avec des ap et des caractères très divers un champ très riche servations et d'expériences pour l'éducateur et losophe. M. de Steiger comprit bien vite la exceptionnelle du précepteur que le hasard ven lui adresser, et, sans perdre de vue ses enfants, il au jeune maître une grande liberté d'action. Jo confiance ne fut mieux placée. Herbart se révéla d'abord comme un éducateur de premier ordre, qu'on peut en juger par les rapports détaillés q adressait fréquemment à M. de Steiger. Il avait sentiment élevé de l'importance de sa mission, l'amo de l'enfance et le goût naturel de l'éducation, la fin d'observation d'un psychologue consommé, et l'esp méthodique d'un philosophe. Aussi hardi dans la con ception que circonspect dans l'exécution, il n'hésit point à abandonner les sentiers battus de la pédagogi appropriant la matière de son enseignement comme ses procédés au caractère et aux aptitudes particulière de chacun de ses élèves, substituant pour les plus jeunes l'étude du grec à celle du latin, favorisant au contraire chez l'aîné son goût naturel pour la physique, mais subordonnant pour tous l'instruction proprement dite à une haute direction morale. Ces trois années de préceptorat ne furent point perdues pour lui : il y acquit un précieux fonds d'observations et d'expériences

qui lui furent plus tard d'un très grand usage non seulement pour ses travaux pédagogiques, mais aussi pour ses recherches spéculatives ; et l'observation de l'individu, de l'être réel et concret, contribua sans doute pour une grande part à le détourner pour jamais des abstractions transcendantes de la philosophie régnante.

D'ailleurs, malgré la conscience scrupuleuse qu'il apportait à l'exercice de ses absorbantes fonctions, Herbart ne négligeait point les recherches spéculatives et, sa pensée mûrissant dans le recueillement, poursuivait d'une manière continue son développement spontané. Convaincu de la fausseté de l'Idéalisme régnant, c'est sur le Moi, pierre angulaire de la doctrine, qu'il dirige tout l'effort de sa critique pénétrante et subtile. Mais cette critique, loin de demeurer purement négative, conduit d'elle-même son esprit incapable de s'arrêter longtemps au doute, à découvrir et à poser d'une manière de plus en plus nette les principes fondamentaux de sa métaphysique et de sa psychologie. Par des cahiers écrits pendant son séjour en Suisse et conservés par un heureux hasard, on le voit affirmer la nécessité d'un substratum pour le Moi, le caractère accidentel des représentations et par suite la réalité du Non-Moi ; il arrive à concevoir les représentations elles-mêmes comme des forces qui subsistent après l'*arrêt* à l'état de *tendances;* il découvre même l'idée et trouve le mot de *seuil de la conscience;* il soupçonne enfin la possibilité d'appliquer les mathématiques à la psychologie et commence ses premiers calculs.

Lorsqu'il quitta la Suisse au commencement de l'année 1800, Herbart, à peine âgé de vingt-quatre ans, avait donc découvert dans la philosophie un champ d'explorations nouvelles. Les causes de son départ furent, d'une part la révolution qui suivit l'invasion de l'armée française, le trouble que cette révolution jeta dans la maison de M. de Steiger, l'appel de Louis sous

les armes, et d'autre part aussi sans doute le secret désir du jeune philosophe de se soustraire à des fonctions qu'il jugeait désormais trop absorbantes, pour se livrer entièrement à ses travaux personnels. Il ne se sépara d'ailleurs qu'à regret d'une famille dont il emportait l'estime et l'affection, et entretint pendant de longues années une correspondance suivie avec Charles, son élève préféré, auquel il déclarait plus tard être redevable d'une partie de ses théories pédagogiques.

Par Iéna et Gœttingue, il se dirigea vers Oldenbourg, passa quelques semaines dans la maison paternelle, où les rapports étaient toujours aussi tendus, et de là se rendit à Brême, où il séjourna environ deux ans dans la demeure de son ami Smidt, auquel il devait dédier plus tard sa *Pédagogie générale*. Poursuivant son dessein d'appliquer le calcul aux faits psychiques, il s'initia plus complètement qu'il ne l'avait fait jusqu'alors aux hautes mathématiques dont il avait besoin pour ses travaux, en même temps qu'il creusait ses principes métaphysiques. Mais ce sont les questions pédagogiques qui le préoccupaient alors tout particulièrement. Tout contribuait à diriger son attention de ce côté : son goût naturel pour l'éducation, sa récente expérience dont l'intérêt était encore très vivant en lui, et aussi les tendances générales du moment. De toutes parts on travaillait avec ardeur à la réforme de l'éducation (1) : les *Néo-Humanistes* poursuivaient la restauration des études classiques ; les *Philanthropinistes* préconisaient l'usage des procédés attrayants dans l'enseignement ; *Pestalozzi* enfin continuait l'application de ses ingénieuses méthodes avec un succès dont l'opinion publique s'était vivement émue. Pendant son séjour en Suisse, Herbart avait été par un heureux hasard

(1) Voir Pinloche, *La Réforme de l'éducation en Allemagne au XVIIIe siècle*

mis en rapport avec l'illustre pédagogue; il avait même été admis pendant l'automne de 1799 à visiter sa classe de Burgdorf, à assister aux exercices de ses écoliers, et il avait été très vivement frappé de l'ardeur et de l'attention que le maître parvenait à provoquer chez des enfants de cinq à huit ans, bien plus encore que des merveilleux résultats obtenus. Le futur auteur de la *Pédagogie générale* ne demeurait point étranger à ce mouvement qui se produisait autour de lui ; il suivait avec intérêt les tentatives diverses qui étaient faites; il en tirait son profit, mais sans se départir de ses habitudes de critique et de réflexion personnelle, en remontant toujours aux principes et en subordonnant les procédés particuliers à de hautes vues philosophiques. Il estimait les Humanistes, mais voyait dans l'étude des sciences le complément indispensable de la culture classique ; il approuvait l'effort des Philanthropinistes pour adoucir les mœurs pédagogiques et donner plus d'attrait à l'enseignement, mais il ne voulait pas que celui-ci dégénérât en un jeu puéril, au détriment de l'intérêt sérieux et élevé qu'il doit provoquer ; il goûtait surtout la méthode de Pestalozzi, son appel constant à l'intuition, mais la jugeait trop étroite, trop peu philosophique et susceptible d'une tout autre extension. Il développa ses idées sur ce sujet, à diverses reprises, devant un auditoire assez restreint composé presque exclusivement de jeunes femmes, parentes ou amies de la famille Smidt. Il les résuma ensuite, d'abord dans un article : *Sur le récent écrit de Pestalozzi, de la manière dont Gertrude instruisait ses enfants*, qui fut imprimé dans une gazette locale, puis dans un petit traité fort ingénieux et fort original : *Sur cette idée de Pestalozzi de constituer un A, B, C, de l'intuition*, qui parut en 1802, et fut réimprimé deux ans plus tard avec un appendice d'une haute importance : *Sur l'exposition esthétique du monde, considérée comme l'affaire essentielle de l'éducation.*

Lorsque l'ouvrage parut, l'auteur avait déjà quitté Brême pour Gœttingue, où il briguait l'entrée de la carrière académique. Pour son *habilitation*, il soutint oralement, comme c'était alors la coutume dans cette université, deux séries de thèses dont le texte nous a été conservé et présente le plus grand intérêt. Herbart s'y posait nettement en adversaire du Kantisme. Il y mettait en doute la nécessité d'un principe unique de la science, ce dogme fondamental de la doctrine de Fichte. Il rejetait la *liberté transcendantale*, et déclarait une telle liberté plutôt nuisible que nécessaire à la constitution de la morale. Tout en reconnaissant l'impossibilité où nous sommes de nous soustraire aux formes *de temps et d'espace*, il niait le caractère à priori de ces formes, et plaçait dans l'esthétique transcendantale la source de toutes les erreurs de Kant. Enfin il rejetait toute *intuition intellectuelle* et proclamait la nécessité pour la philosophie de commencer par résoudre complètement les contradictions impliquées dans le concept du Moi, ce qui entraîne la ruine de l'Idéalisme.

Il ressort clairement de l'ensemble de ces thèses qu'au moment où il inaugura son enseignement public, Herbart était déjà en possession des idées fondamentales de sa métaphysique. Toutefois, pendant les sept années qu'il enseigna à Gœttingue, d'abord comme privat-docent, puis comme professeur extraordinaire il ne traita guère que des questions de pédagogie ou de philosophie pratique; dans les derniers temps seulement il aborda la psychologie, en tant qu'elle ne suppose pas l'emploi du calcul et qu'elle est nécessaire pour servir d'introduction à la pédagogie. C'est aussi aux questions de morale ou d'éducation que se rapportent la plupart des articles ou des traités qu'il publia pendant cette période, et dont les deux plus importants sont : *la Pédagogie générale déduite du but de l'éducation* (1806), et *la Philosophie pratique générale* (1808).

C'était là deux œuvres maîtresses. La *Philosophie pratique générale* ramenait le jugement moral au jugement esthétique, et substituait le *doux attrait* des idéaux moraux à la domination tyrannique de l'*impératif catégorique*. La *Pédagogie générale* développait le principe de l'*enseignement éducatif*, de l'éducation par l'instruction. Ce dernier ouvrage ne fut guère compris et ne pouvait pas l'être. Chef-d'œuvre de pensée et de style où les moindres expressions sont scrupuleusement pesées, comme le montre M. Hartenstein par quelques exemples caractéristiques, il avait dans la liberté et dans l'indépendance de son allure quelque chose de déconcertant (sensible surtout, à vrai dire, pour nos habitudes françaises); de plus et surtout, l'auteur qui n'avait point encore divulgué les principes spéculatifs de son système, déjà entièrement constitué dans son esprit, fait vainement effort pour ne s'y point référer : invisibles et présents, ils dominent en réalité l'œuvre tout entière, qui, à leur défaut, devait nécessairement demeurer à peu près inintelligible. Cette dernière cause d'obscurité devait, d'ailleurs, être bientôt écartée pour les lecteurs attentifs. En 1808, en même temps que la *Philosophie pratique générale* parurent les *Points essentiels de la Métaphysique*, petit traité qui, sous une forme à la fois remarquablement claire et concise, présente, dans un ordre rigoureusement méthodique, toutes les idées essentielles dont ses grands ouvrages ultérieurs ne devaient être que le développement et le commentaire. « C'était, nous dit-il lui-même dans quelques lignes qni servent de préface à ce petit traité, le résumé succinct des résultats de dix-huit années de travail silencieux et entièrement personnel. »

Herbart avait perdu sa mère qui, par une précaution de défiance posthume, ne lui avait laissé que l'usufruit de ses biens jusqu'à ce qu'il eût atteint l'âge de quarante ans. Malgré les succès et les sympathies qu'il avait trouvés à Gœttingue, il échangea avec joie sa

place de professeur extraordinaire contre celle de professeur ordinaire de philosophie et de pédagogie qui lui était offerte à Kœnigsberg, la chaire même de Kant. Il partit vers Pâques de 1709 pour cette résidence éloignée, où il ne devait pas tarder à se marier (1), et où il était destiné à passer près d'un quart de siècle. Cette période est celle de sa maturité, celle pendant laquelle il produisit ses œuvres les plus remarquables.

A peine arrivé à Kœnigsberg, il fut chargé par le gouvernement prussien du soin d'organiser un *séminaire pédagogique*, dont il avait soumis la première idée à M. de Humboldt, alors ministre de l'Instruction publique. Cet institut était destiné à former pratiquement et théoriquement et sous la direction de maîtres expérimentés, non pas tant des professeurs que des éducateurs, au sens large où Herbart entendait ce mot ; il devait fournir en même temps, grâce aux enfants de tout âge, de toute origine, de tout tempérament que l'on devait prendre soin d'y rassembler à cette intention, un champ fécond d'observations et d'expériences pédagogiques. L'auteur de la *Pédagogie générale* se consacra à l'organisation, puis à la direction de cet institut avec son zèle et son ardeur ordinaires pour tout ce qui touchait à l'éducation, fondant sur son œuvre les plus belles espérances. Ces espérances ne se réalisèrent point entièrement ; l'organisateur, mal secondé par le conseil supérieur de l'instruction publique, où il comptait des amis dévoués, mais aussi des adversaires et des détracteurs acharnés, se heurta à des difficultés de diverse nature ; le séminaire pédagogique ne donna point les résultats que l'on en attendait et ne devait pas survivre au départ de son fondateur.

Malgré les soins qu'il consacrait à l'organisation et à la direction de l'institut pédagogique, Herbart n'en

(1) Le 13 janvier 1811, il épousait une jeune Anglaise élevée à Kœnigsberg miss Drake.

continuait pas moins le cours de ses travaux et de ses publications. Il composa, à diverses occasions, l'anniversaire de la naissance de Kant, de la naissance du roi, etc., une série de discours et de mémoires, dont quelques-uns ont été publiés par lui-même, mais dont le plus grand nombre ne l'ont été qu'après sa mort, par les soins de M. Hartenstein. Ces opuscules touchent aux questions les plus diverses et mettent ainsi en lumière l'étendue du cercle dans lequel s'est mue l'activité intellectuelle de l'auteur.

Toutefois, c'est à la psychologie que se rapportent la plupart des travaux de cette période. Herbart, avec une invincible persévérance, poursuit son dessein d'appliquer à cette science les mathématiques. De là divers ouvrages : *De la possibilité et de la nécessité d'appliquer les mathématiques à la psychologie ; Remarques phychologiques sur l'acoustique ; Recherches psychologiques sur la force d'une représentation donnée, considérée en fonction de sa durée ;* et un petit traité, écrit en latin, sans doute dans l'espoir d'attirer sur les théories nouvelles l'attention des savants étrangers : *De attentionis mensura causisque primariis* (1822).

Il publia encore, pour faciliter le travail de ses auditeurs, son *Manuel de psychologie* (1816) ; et exposa enfin l'ensemble de ses travaux et de ses découvertes dans un grand ouvrage intitulé : *la Psychologie comme science fondée suivant une méthode nouvelle sur l'expérience, la métaphysique et la mathématique* (1824-25). Cette œuvre considérable, dont le titre même dénote le caractère et l'originalité, demeura cependant à peu près ignorée ou dédaignée, jusqu'à ce qu'enfin, en 1827, Drobisch attirât sur l'ingénieuse tentative de Herbart l'attention du monde savant. L'engouement du public pour l'idéalisme régnant explique sans doute en partie cet insuccès de la psychologie mathématique. Cependant l'auteur n'était pas un inconnu. Un autre ouvrage, en effet, l'avait signalé au public philosophique et en avait été accueilli

favorablement, puisqu'il atteignit assez rapidement sa quatrième édition : c'était le *Manuel pour servir d'introduction à la philosophie*, publié pour la première fois en 1813. Cet ouvrage, composé par Herbart pendant l'occupation française et spécialement destiné à ses auditeurs, qui ne trouvaient point de place pour prendre des notes dans une salle trop exiguë, est un développement et un complément d'un petit traité antérieur, *Sur l'étude de la philosophie* (1807). Son principal mérite consiste dans la manière dont les problèmes sont posés indépendamment de tout préjugé d'école et rattachés au développement naturel et spontané de la pensée. A ce point de vue, M. Hartenstein ne craint pas de placer l'*Introduction à la philosophie* à côté et même au-dessus de la *Critique* de Kant et de la *Phénoménologie* de Hegel. L'ouvrage présente en outre pour le lecteur ce précieux avantage d'être comme un résumé de la doctrine de l'auteur et de montrer comment les diverses parties du système se rattachent les unes aux autres, en indiquant l'ordre qu'il convient de suivre dans l'étude des questions philosophiques.

Cependant, en dehors de l'œuvre magistrale, mais singulièrement concise de 1808, Herbart n'avait encore consacré à la métaphysique qu'un seul traité, en latin, *Theoriæ de attractione elementorum principia metaphysica*, publié en 1812, et un article de la même année dans les *Archives de Kœnigsberg*, sous le titre d'*Aphorismes philosophiques*. C'est seulement dans le cours des années 1828 et 1829 que parut sa *Métaphysique générale*, divisée en deux parties, l'une historique et critique, l'autre dogmatique. Cette publication avait surtout pour but d'établir définitivement les principes généraux du système et de dissiper, par une exposition plus complète et plus développée de la doctrine, les malentendus qu'avaient fait naître les formules succinctes des précédents ouvrages et particulièrement du plus remarqué d'entre eux, l'*Introduction à la philosophie*. Ces

malentendus étaient inévitables, si l'on songe à la manière toute spontanée et personnelle dont s'était formée la philosophie de Herbart, et à l'abîme qui la séparait des doctrines alors en vogue. Les enthousiastes de l'intuition intellectuelle et de l'identité absolue ne pouvaient comprendre la méthode prudente, sage et mesurée d'un penseur qui sépare et distingue là où ils cherchaient à réunir et à confondre. On le vit bien en particulier par les critiques que la *Gazette littéraire d'Iéna* fit de l'*Introduction à la philosophie* et de la *Pédagogie générale*. Dans le second de ces deux articles, l'auteur, non content de blâmer au point de vue spéculatif, s'érigeait en censeur au point de vue moral. Bien que Herbart eût été souvent amené, dans ses écrits antérieurs, à discuter les opinions de ses adversaires, il n'avait aucun goût pour la polémique personnelle ; et ses critiques n'avaient d'autre but que de prémunir ses lecteurs contre des erreurs qu'il jugeait dangereuses. « J'aime mieux, disait-il, consacrer des années à des recherches spéculatives que de perdre quelques jours à des travaux qui pourraient m'impliquer malgré moi dans quelque polémique. » Une seule fois, il avait pris directement à partie Schelling dans un mémoire de 1813 (1). Mais les insinuations malveillantes de la *Gazette d'Iéna* le blessèrent profondément, beaucoup moins encore comme philosophe que comme organisateur et administrateur du séminaire pédagogique. Ce fut l'occasion du petit écrit qui a pour titre : *Sur ma lutte avec la philosophie à la mode de mon temps* (1814), virulente satire de la philosophie régnante, de « cette philosophie creuse, inconsistante, effrontée et bavarde, à l'éclat mensonger et dangereux, — de ces philosophes qui se permettent de penser le Tout dans chaque individu, de faire coïncider le centre avec chaque point de la périphérie, de parler tout d'un souffle de l'Éternel et de

(1) *Ueber die Unangreifbarkeit der Schellingischen Lehre.*

l'infini, de ces philosophes qui croiraient mourir s'ils ne concevaient en même temps l'infini comme fini et réciproquement — de ces philosophes enfin qui mêlent impudemment Platon à Spinoza et Spinoza à Fichte ».

Après la publication de la *Métaphysique générale*, les malentendus n'étaient plus possibles pour les critiques perspicaces et de bonne foi : l'œuvre de Herbart était achevée. Les ouvrages ultérieurs ne présentent ni la valeur ni l'importance des précédents. C'est ainsi que sa *Brève Encyclopédie de la philosophie au point de vue pratique* (1831), le dernier des écrits qu'il publia avant son départ de Kœnigsberg, est loin, malgré certains mérites, de présenter les qualités d'ordre et de méthode que l'on était en droit d'attendre de l'auteur, et qui étaient surtout indispensables dans une œuvre de ce genre. Quant à ses *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie*, dont il avait entrepris la composition pour donner à la pédagogie son fondement psychologique et signaler les obstacles que l'œuvre de l'éducation pouvait rencontrer dans la diversité des natures individuelles, elles ne furent point achevées, soit que l'auteur se soit heurté à des difficultés dont il ne put venir à bout, soit que son départ ait interrompu un travail qu'il n'eut pas le loisir de reprendre par la suite.

La longue période de son enseignement à Kœnigsberg touchait en effet à sa fin. Herbart se sentait un peu isolé dans ce coin reculé de l'Allemagne: après avoir espéré vainement la succession de Hegel à Berlin, il accepta à Gœttingue la chaire que la mort de Schulze venait de laisser vacante. Son départ fut un deuil pour la ville de Kœnigsberg, où il était universellement admiré pour la variété et l'étendue de ses connaissances, pour la profondeur, l'originalité et la précision de son enseignement que l'on ne craignait pas de comparer à celui de Kant. Le 4 mai, jour anniversaire de

la naissance de Herbart, fournit à ces sentiments d'estime et de sympathie l'occasion de se manifester publiquement. Tous les professeurs de l'Université vinrent présenter personnellement à leur collègue leurs compliments et leurs vœux, et les étudiants terminèrent la journée par une sérénade et une retraite aux flambeaux. Ces manifestations se renouvelèrent le 5 et le 7 septembre, quelques jours avant le départ du philosophe.

Au commencement de l'hiver de 1833, Herbart reparut donc dans cette Université de Gœtingue qu'il avait quittée vingt-quatre ans auparavant. Il y retrouva son souvenir toujours vivant : l'attente était grande ; mais l'éclat de son enseignement dépassa encore toutes les espérances que l'on avait pu concevoir. Les auditeurs se pressèrent nombreux et respectueux autour de sa chaire, et ce même empressement se renouvela chaque année jusqu'à la fin.

Herbart avait atteint l'âge de cinquante-sept ans, mais son activité était toujours grande. Ses théories pédagogiques commençaient dès lors à se répandre et à entrer dans le domaine de la pratique : des essais intéressants étaient faits en ce sens au gymnase de Gœttingue. C'est alors qu'il publia son *Esquisse d'un cours de pédagogie* (1835), où, en se référant à son grand ouvrage de 1806, il le complétait par des développements d'un caractère plus spécial. Ce traité devait avoir en 1841 une seconde édition, très augmentée, dans laquelle, pour plus de commodité, l'auteur reprenait brièvement les principes de la *Pédagogie générale* en les rattachant expressément aux idées maîtresses de sa psychologie et de sa morale. En 1836 parurent coup sur coup son *Examen analytique du droit naturel et de la morale*, puis ses *Lettres sur la liberté de la volonté humaine*, en réponse à un livre de Romang, où il crut trouver une confusion de sa propre morale avec celle de Spinoza et de Schleiermacher. La vérité oblige

reconnaître, dit M. Hartenstein, que dans ces deux ouvrages il se montra fort inférieur à lui-même, et cela malheureusement au moment même où le monde philosophique commençait à s'intéresser sérieusement à ses travaux. Mais il se retrouva lui-même dans une série de *Recherches psychologiques*, qui parurent pendant les années 1839 et 1840 et dont sa mort vint interrompre la publication. C'est le 14 août 1841 qu'il mourut, à l'âge de soixante-cinq ans, d'une attaque d'apoplexie : trois jours auparavant il prononçait sa dernière leçon. Son enterrement eut lieu avec une pompe inaccoutumée; et le sentiment général, déclare M. Hartenstein, fut que l'Université et la ville de Gœttingue venaient de faire une perte irréparable.

En résumé on peut distinguer dans la vie de Herbart quatre périodes. Pendant la première (1776-1797), qui comprend les années de son enfance et de sa vie d'étudiant à Iéna, il s'initie à la philosophie de Wolff, à celle de Kant et à celle de Fichte, ainsi qu'aux principales doctrines de l'antiquité, et trouve déjà dans la vue claire des contradictions qu'implique l'idée du Moi le point de départ de son propre système. Pendant la seconde période (1797-1809), qui comprend son séjour en Suisse et à Brême, et son enseignement à Gœttingue comme *privat-docent* puis comme professeur extraordinaire, il se manifeste comme pédagogue et comme moraliste, commence ses travaux psychologiques et mûrit ses idées métaphysiques : cette période a son point culminant dans la publication de la *Pédagogie générale*, de la *Philosophie pratique générale* et des *Points essentiels de la métaphysique*. La troisième période (1809-1833), qui embrasse exclusivement les vingt-quatre années de son enseignement à Kœnigsberg, est celle de la maturité et de la publication des principaux chefs-d'œuvre : Herbart fonde la psychologie mathématique et développe son système

métaphysique. Enfin la quatrième période (1833-1841), qui est celle de son nouveau séjour à Gœttingue, peut être considérée comme une période d'affaiblissement et de décadence : il ne publie plus que quelques rares ouvrages qui, à l'exception de l'*Esquisse d'un cours de pédagogie*, et des *Recherches psychologiques*, ne présentent ni l'intérêt ni les qualités de ses œuvres antérieures.

Complétons cette rapide biographie de notre auteur par quelques indications sur sa personne et sur son caractère. Il était, nous dit M. Hartenstein qui l'a personnellement connu, de taille moyenne mais vigoureux. La démarche était ferme et décidée. Les yeux bleus, grands et extrêmement mobiles constituaient le trait caractéristique de sa physionomie. Il parlait naturellement, simplement, mais en termes clairs et choisis, comme il écrivait, et seulement lorsque le sujet de la conversation l'intéressait ; dans le cas contraire, il demeurait silencieux. Naturellement réservé, il pouvait paraître un peu froid au premier abord; mais sous cette froideur apparente se cachait en réalité beaucoup de bienveillance et de bonté. Il était scrupuleux et réfléchi dans ses actions comme dans ses ouvrages, différant d'agir tant qu'il n'apercevait pas clairement la valeur morale de son acte, comme il différait d'écrire tant qu'il ne se sentait pas en parfaite possession de la vérité scientifique. L'amour ardent et désintéressé de la vérité, l'entière franchise et la parfaite sincérité, qui donnent tant de prix à son œuvre philosophique, furent aussi les traits distinctifs de son caractère. Il n'était point l'ennemi de la gloire, il ne méprisait point la renommée; mais il préféra les attendre vainement plutôt que de les acquérir par un charlatanisme qu'il jugeait indigne de la philosophie et qu'il sut flétrir si énergiquement chez certains de ses contemporains. Après avoir lutté pendant toute sa vie *contre vent et marée*, suivant sa propre expression, il se résigna à

attendre de la postérité une justice que son temps semblait peu disposé à lui rendre (1).

Les œuvres de Herbart ont été fréquemment rééditées, partiellement ou totalement, par les soins de ses disciples et de ses admirateurs. Citons particulièrement :

J. Fr. Herbarts Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse, herausgegeben von G. Hartenstein (3 vol. in-8. Leipzig, 1842).

Herbarts Sæmmtliche Werke, herausgegeben von Hartenstein (12 vol. in-8°. Leipzig 1850-52 et Hambourg, 1883 s.q.q.).

Herbarts Sæmmtliche Werke. in chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Dr Karl Kehrbach (12 vol. in-8°, dont 10 seulement ont paru jusqu'ici Langensalza, 1882 s.q.q.).

Herbarts pædagogische Schriften, herausgegeben von Karl Richter (2 vol. in-8°, 1876-78).

Herbarts pædagogische Schriften, herausgegeben von Dr Fr. Bartholomæi, sechste Auflage neu bearbeitet und mit erlæuternden Anmerkungen versehen von Dr von Sallwürk (2 vol. in-8°, Langensalza, 1896).

Voici la liste complète de ses œuvres pédagogiques qui doivent nous intéresser ici particulièrement :

1° *Lettres et Rapports* (particulièrement à M. de Steiger) (1797-1800).

2° *Sur le récent écrit de Pestalozzi : Comment Gertrude instruisait ses enfants* (1802).

3° *Premières leçons de pédagogie* (1802).

4° *Sur cette idée de Pestalozzi de constituer un A, B, C de l'intuition* (1802-1804).

(1) Pour plus de détails sur la vie et sur les ouvrages de Herbart, on peut consulter les intéressantes et savantes biographies de Hartenstein dans son édition des *Opera minora*, et de Bartholomæi dans son édition des *Œuvres pédagogiques*. Ce sont là les sources auxquelles ont été puisés les éléments de cette rapide esquisse biographique.

5° *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation* (1806).

6° *Sur le point de vue duquel on doit juger la méthode d'enseignement de Pestalozzi* (1804).

7° *Préface pour le mémoire de Dissen intitulé : « Petit Guide à l'usage des éducateurs qui veulent faire lire l'odyssée aux enfants »* (1809).

8° *De l'éducation faite avec le concours des pouvoirs publics* (1810).

9° *Remarques sur un mémoire pédagogique* (de Zippel) (1814).

10° *Sur les rapports de l'école et de la vie* (1818).

11° *Appréciation pédagogique des classes et de leur transformation d'après l'idée de M. le conseiller Graff* (1818).

12° *Sur les rapports de l'Idéalisme à la pédagogie* (1831-32).

13° *Examen critique du système pédagogique de Schwarz* (1832).

14° *Esquisse d'un cours de pédagogie* (1835-41).

15° *Aphorismes pédagogiques.*

16° *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie* (inachevé).

II

LA MÉTAPHYSIQUE DE HERBART (1)

L'histoire de la vie et des ouvrages de Herbart suffit déjà pour montrer la place importante et quasi prépondérante que les préoccupations pédagogiques ont tenue dans son existence et dans sa pensée. C'est comme précepteur qu'il débute ; ses premiers ouvrages sont consacrés aux choses de l'éducation, comme aussi le dernier, *l'Esquisse d'un cours de pédagogie*, dont la seconde édition parut quelques mois seulement avant sa mort, et au temps même de sa plus grande activité spéculative, à Kœnigsberg, on le voit absorbé par les soins de l'organisation et de la direction du *Séminaire pédagogique*. On peut même soutenir non sans quelque vraisemblance que les observations de l'éducateur n'ont pas été sans influence sur la formation de la pensée du philosophe, et que le souci de l'œuvre éducative a contribué dans une certaine mesure à déterminer la direction de ses idées spéculatives, tant le système semble approprié aux besoins de l'éducation et particulièrement apte à en faire ressortir toute la puissance. Mais la réciproque n'est pas moins vraie.

(1) Voir notre étude sur *la métaphysique de Herbart et la critique de Kant*.

Chez un penseur aussi rigoureux, aussi systématique que l'est Herbart, tout se tient, tout est étroitement enchaîné, et la connaissance de ses doctrines philosophiques est absolument nécessaire à l'intelligence de ses théories pédagogiques. On le voit bien par les malentendus auxquels donna lieu tout d'abord sa *Pédagogie générale*, et qui ne sont pas moins à craindre aujourd'hui encore pour les lecteurs demeurés étrangers aux principes fondamentaux du système. Herbart déclare lui-même que la pédagogie ne saurait se constituer comme science qu'à l'aide de la morale et de la psychologie, de la morale destinée à lui présenter la conception du but à atteindre, de la psychologie nécessaire pour lui fournir les moyens et lui signaler les obstacles (1). Or, d'un autre côté, si la morale de Herbart se suffit à elle-même (au moins jusqu'à un certain point), sa psychologie en revanche a besoin du secours de la métaphysique, comme le prouve le titre seul de son grand ouvrage : *La Psychologie comme science fondée sur la triple base de l'expérience, de la métaphysique et de la mathématique.* Nous voilà donc nécessairement obligés de jeter tout d'abord un rapide coup d'œil sur l'ensemble de la philosophie spéculative de notre auteur : c'est le seul moyen d'éviter des digressions trop longues qui auraient l'inconvénient d'interrompre malencontreusement l'exposition des théories pédagogiques sans parvenir à projeter sur elles une clarté suffisante.

La métaphysique de Herbart est essentiellement une réaction, du point de vue *réaliste, expérimental* et *individualiste*, contre les témérités de la philosophie *idéaliste, mystique* et *panthéistique*, si fort en honneur en Allemagne depuis la *Critique* de Kant. Ce grand penseur avait opéré dans la philosophie une révolution profonde et sans précédents. Il avait eu surtout à cœur

(1) *Esquisse d'un cours de pédagogie*, § 2.

de fonder sur des bases solides, inébranlables, la légitimité de la Science qui lui paraissait également compromise par les deux doctrines alors en présence. Le dogmatisme de Wolff et de Leibniz supposait entre l'esprit et les choses une harmonie dont il était incapable de rendre raison; et l'empirisme anglais, en admettant que l'esprit se règle progressivement sur les choses, semblait supprimer la possibilité même de ces principes universels et nécessaires, sans lesquels il ne saurait y avoir de Science véritable. L'originalité de la tentative de Kant consiste à prendre le contrepied de l'empirisme et à supposer que ce sont au contraire les choses qui se règlent sur l'esprit. En face du sujet, essentiellement actif, l'auteur de la *Critique* pose la chose en soi (*das Ding an sich*), dont nous ne pouvons d'ailleurs rien dire sinon qu'elle *est*, parce qu'elle est nécessaire pour fournir au sujet la matière dont celui-ci a besoin pour sentir, et par conséquent pour connaître et pour penser. Cette matière, c'est-à-dire la sensation, est d'abord reçue dans les *formes de la sensibilité*, espace et temps, puis élaborée par l'entendement qui lui impose ses lois, ses *catégories*, substantialité, causalité, etc. La nature, avec tous les phénomènes qui la constituent, est donc, du moins quant à la forme, une production de l'esprit : elle n'existe que dans et par le sujet qui nous apparaît ainsi comme un démiurge organisateur, analogue au νοῦς d'Anaxagore. La Science devient ainsi possible et égitime, puisque les lois les plus générales de la nature sont les lois mêmes de la pensée et que l'esprit ne fait que retrouver dans les choses ce que lui-même y a placé.

Une difficulté subsistait cependant : comment se fait-il que la matière fournie par la *chose en soi* se plie si aisément aux exigences du sujet, s'accommode si bénévolement aux lois que celui-ci se plaît à lui imposer, et qui lui sont par hypothèse absolument

étrangères ? Pour échapper à cette difficulté, signalée dès l'origine par les adversaires du kantisme, il n'y avait qu'un moyen : supprimer la chose en soi, cause de tout le mal. Tel est justement le principe de la réforme opérée par Fichte. Le sujet ou, pour mieux dire, le Moi, à la fois objet et sujet, le Moi dont tout l'être consiste dans l'activité, est dès lors un véritable créateur, et non plus, comme chez Kant, un simple démiurge organisateur : il tire exclusivement de lui-même la matière de la connaissance aussi bien que les formes qu'il lui applique. La nature, avec tous les phénomènes qui la constituent, n'est donc plus qu'une manifestation, qu'un développement du Moi absolu qui finit par se retrouver et par se ressaisir lui-même dans la conscience du philosophe.

Cette doctrine d'un penseur plus moraliste que naturaliste subordonnait l'objet au sujet et méconnaissait la valeur propre de la nature. Au *Moi sujet-objet* de Fichte son disciple Schelling substitue l'*Absolu* qui n'est primitivement en lui-même ni objet ni sujet, mais qui se déroule dans le temps par la double série phénoménale de l'objectif et du subjectif, de la nature et de l'histoire, se retrouvant enfin lui-même dans la conscience individuelle, grâce à l'*intuition intellectuelle*, mode de connaissance supérieure, sorte d'extase, à laquelle sont capables de s'élever le poète, l'artiste et le philosophe. La doctrine de Kant, logiquement continuée, avait ainsi conduit à toutes les extravagances du mysticisme : certains disciples enthousiastes de Schelling ne craignirent pas d'ingurgiter de l'alcool, de l'éther, de l'opium, ou même du vif-argent, pour s'élever aux jouissances supérieures de l'intuition intellectuelle et contempler face à face l'Absolu.

Herbart, esprit sage, prudent et sincère, soucieux avant tout de la clarté, s'indigne de ces rêveries et de ces extravagances. Il admire chez Kant la profondeur de la pensée, chez Fichte la rigueur de la méthode et

la force de la dialectique, tout en combattant des erreurs qu'il juge dangereuses ; mais il ne peut pardonner aux Schelling et aux sous-Schelling, à ces philosophes poétisants (*die dichtenden Philosophen*) qui s'abandonnent à l'inspiration au lieu de réfléchir, et vaticinent au lieu de raisonner, « qui parlent tout d'un souffle de l'Éternel et de l'Infini, et qui croiraient mourir s'ils ne concevaient tout à la fois l'infini comme fini et réciproquement (1) », mêlant impudemment Platon à Fichte et Fichte à Spinoza. Il rejette énergiquement ces prétendus modes de connaissance supérieurs, extase, intuition intellectuelle, ou raison intuitive, inventions du mysticisme et de l'illuminisme, qui n'ont d'autre résultat que d'ouvrir toute grande la porte à l'arbitraire et à la fantaisie. Pour lui, la philosophie est affaire de raison et non de sentiment, de réflexion et non d'inspiration, de recherches patientes et laborieuses, non d'enthousiasme et de génie. « Elle naît dans la science et avec la science (2) » et ne s'en sépare, à vrai dire, qu'à cause de la nécessité de la division du travail, qu'impose à l'homme la faiblesse de son esprit. C'est du *donné* qu'elle doit partir ; c'est sur la large base de l'expérience tant interne qu'externe qu'elle doit s'édifier. Son rôle propre consiste à interpréter l'expérience, à débarrasser des contradictions qu'ils impliquent, les concepts qu'elle nous fournit, et à former un système cohérent de ces concepts purifiés et rectifiés. La véritable métaphysique est ainsi également distincte de l'empirisme stérile qui s'en tient paresseusement aux faits bruts, sans en apercevoir les contradictions, ou du moins sans chercher à les résoudre, et du rationalisme prétentieux et téméraire qui fait fi de l'expérience et bâtit dans les airs un édifice sans fondement.

Que sera donc cette métaphysique ? A quels résultats

(1) *Sur ma lutte avec la philosophie à la mode de mon temps.*
(2) *Sur l'étude de la philosophie* (Hartenstein : Klein. Schrif. I, p. 101.)

la méthode d'interprétation va-t-elle nous conduire ? Interrogeons l'expérience, source de toute vérité, et tout d'abord l'expérience externe. Qu'est-ce qui nous est donné ? Ce qui nous est donné, c'est ce que nous appelons les objets, les choses avec leurs propriétés multiples et changeantes (*Dinge mit mehreren und veränderlichen Merkmalen*). C'est à ces choses que le sens commun applique tout d'abord le concept d'être : nous croyons que ces choses existent en elles-mêmes et telles qu'elles nous apparaissent. Mais cette illusion s'évanouit bientôt devant la réflexion philosophique. Dans ces choses, l'analyse discerne facilement une matière et une forme : la matière, c'est la saveur, la chaleur, l'odeur, la mollesse ou la dureté, la couleur, etc. ; la forme, ce sont, par exemple, les rapports spatiaux qui existent entre les diverses parties de l'objet. Mais la matière a-t-elle donc une existence distincte, indépendante ? Assurément non : les qualités diverses de chaleur, odeur, saveur, couleur, résistance, etc., ne sont à vrai dire que des sensations et, comme telles, n'existent que dans le moi, que dans le sujet. Quant à la forme, elle n'est point, il est vrai, comme le voulait Kant, un apport à priori de l'esprit dans la connaissance, car il n'y a point de formes innées (*equidem nego omnes formas insitas*) (1) ; mais elle n'existe cependant que dans et par le sujet, car elle est, comme le montrera la psychologie, un produit du mécanisme psychique par lequel les sensations sont élaborées ; elle provient en définitive des sensations elles-mêmes et, par conséquent, ne saurait avoir, non plus que celles-ci, une existence indépendante.

Que subsiste-t-il donc de ces choses, de ces objets, auxquels, sur la foi du sens commun, nous avions été portés tout d'abord à attribuer une réalité absolue ?

(1) *Theoriæ de attractione elementorum principia metaphysica.*

Rien, absolument rien, et nous voilà ainsi conduits à cette conclusion du scepticisme : rien n'existe, il n'y a pas d'être (1).

Mais, s'il est aisé de formuler cette universelle négation, il est difficile de s'y tenir. « On peut aller du monde au néant, mais la porte de retour se trouvera fermée : on ne revient point du néant au monde. On peut dire à chaque phénomène qui apparaît : « Tu n'es rien et tu ne produis rien » ; mais les choses continuent à apparaître et à nous poser cette question embarrassante : D'où donc peut venir l'apparence elle-même ? Si rien n'est, il est clair que rien ne saurait apparaître (2). »

Le scepticisme s'est donc détruit lui-même. Nous devons sans doute tenir les choses pour ce qu'elles sont, en réalité, c'est-à-dire pour de pures apparences ; mais ces apparences mêmes nous invitent irrésistiblement à poser l'être, et cette nécessité se reproduit aussi souvent que les apparences elles-mêmes se multiplient.

L'être est donc, et, puisqu'il est, il est quelque chose (*etwas*), il a une qualité, une essence. Quelle est cette essence ? C'est ce que nous ne saurions dire dès maintenant, et même, comme nous le verrons bientôt, elle est et nous demeurera éternellement inconnue. Cependant nous pouvons déterminer dans une certaine mesure ce qu'elle doit être, pour rester compatible avec le concept même de l'être. Dire qu'une chose est, en effet, c'est, comme l'a établi Kant, la *poser absolument* (*die absolute Setzung*) (3). En vertu de ce principe, l'essence de l'être doit être une qualité parfaitement simple, sans relation ni négation d'aucune sorte, sans détermination quantitative, sans grandeur ni degré. Mais

(1) *Métaphysique générale*, § 199.
(2) *Ibid.*
(3) Voir Kant *Critique de la raison pure*, dans l'examen de la preuve ontologique que Herbart considère comme la partie maîtresse de l'œuvre de Kant.

rien n'empêche d'admettre une multiplicité d'êtres simples, dont chacun existe en soi et pour soi ; bien plus, l'expérience nous y invite et nous y oblige, à vrai dire, par la multiplicité même des apparences qu'elle nous présente.

Ainsi donc la nature, telle que nous la percevons, la nature considérée comme l'ensemble de ces choses aux propriétés multiples et changeantes, auxquelles le sens commun attribue faussement une existence réelle, la nature, dis-je, n'est qu'un monde d'apparences ; mais ces apparences ont leur fondement et leur explication dans un monde d'êtres simples, seuls véritablement réels, dont l'essence nous est d'ailleurs en elle-même totalement inconnue.

Ne nous sera-t-il pas possible cependant de déterminer au moins dans une certaine mesure ce qui doit se passer dans ce monde réel des êtres simples dont le monde phénoménal n'est que la traduction ? Pour essayer d'y parvenir, revenons à l'expérience, ce fondement solide de la métaphysique, et essayons de l'interpréter. Ce qui nous est donné, avons-nous dit, ce sont des choses aux caractères multiples et changeants : chacune de ces choses nous apparaît à la fois comme une et comme multiple, comme toujours identique et cependant sans cesse en voie de transformation, ce qui conduit à la concevoir comme une substance douée d'une multiplicité d'accidents variables. Ces caractères contradictoires des apparences sensibles, la métaphysique, science de l'élaboration des concepts, les expliquera aisément en posant un être simple, une monade, correspondant à la substance, en connexion avec différents groupes d'autres monades correspondant aux accidents et qui seront dans une sorte de *va-et-vient* continuel (*ein Kommen und Gehen*). Ce va-et-vient des êtres simples tantôt en connexion (1) (*zusammen*) et tantôt

(1) Le terme de *connexion* ne traduit que très imparfaitement le mot allemand *Zusammensein*. On a dû cependant

séparés (*nicht zusammen*) nous oblige dès lors à concevoir une sorte d'espace, purement idéal d'ailleurs (*mera cogitatio*) que Herbart appelle *espace intelligible*, et au sein duquel se produisent les mouvements des monades.

Les monades sont donc susceptibles d'entrer en connexion, *d'être ensemble*, pour parler exactement. Mais il faut bien se garder de se représenter ces connexions de monades comme des agrégats matériels : les monades, comme nous le savons, sont absolument simples, et par suite, dans leurs connexions, elles doivent être conçues comme se pénétrant entièrement à la manière de points mathématiques. Que se produit-il cependant dans ces connexions auxquelles correspondent nos conceptions de substances et d'accidents ? Il existe entre les qualités essentielles des diverses monades des oppositions diverses : en vertu de ces oppositions, chacune d'entre elles tend à détruire l'autre autant qu'il est en elle ; mais celle-ci résiste, puisqu'elle est d'ailleurs inaltérable, et se maintient dans l'intégrité de sa nature simple par un acte de conservation individuelle. Ainsi donc ce qui se produit réellement dans les connexions des êtres simples, ce sont des actes de perturbation (*Störungen*) et de conservation individuelle (*Selbsterhaltungen*).

Mais que sont ces actes de perturbation et de conservation individuelle ? Nous ne pouvons le savoir exactement, mais nous pouvons cependant le concevoir en quelque manière, en vertu de l'analogie. Pour cela il nous faut abandonner l'expérience externe, qui ne saurait nons conduire plus loin, et nous tourner du côté de l'expérience interne. Ce qui nous est donné dans l'expérience interne, c'est le Moi (1). Or le Moi nous

en faire fréquemment usage, faute d'autre. D'ailleurs Herbart lui-même traduit en latin *Zusammensein* par *concursus*.

(1) En fait, dans le développement naturel de la pensée de Herbart, l'analyse de l'idée du *Moi* a été le point de départ.

est donné comme un et identique dans la multiplicité infinie de ses affections simultanées ou successives : il nous apparaît donc comme l'analogue de ces choses douées de propriétés multiples et changeantes qui nous sont fournies par l'expérience externe. En lui appliquant le même procédé d'interprétation, nous sommes conduits à poser une monade substance, l'âme, correspondant à l'unité et à l'identité apparentes du Moi, en connexions simultanées ou successives avec d'autres êtres simples, correspondant à la multiplicité de ses affections. Cette âme substance, dont l'opposition des êtres simples en connexion avec elle tend à troubler la qualité essentielle, se maintient vis-à-vis d'eux dans l'intégrité de sa nature simple par des actes divers de conservation individuelle. Mais ce que sont ces actes de conservation individuelle, nous le savons exactement dans ce cas particulier : ce sont nos sensations, nos représentations simples de son, de chaleur, d'odeur, de saveur, de couleur, etc. ; et nous pouvons dès lors concevoir jusqu'à un certain point, par analogie, ce qui se passe dans les autres êtres simples, lorsqu'ils entrent en connexion les uns avec les autres (1).

En somme, l'essence des êtres simples, l'essence même de notre âme propre nous est et nous demeurera à jamais inconnue ; nous ne connaissons immédiatement que nos sensations, que nos représentations, et plus tard, par un progrès ultérieur du mécanisme psychique, les rapports constants de simultanéité et de succession de ces représentations. Plongés dans un

C'est pour résoudre les contradictions impliquées dans ce concept qu'il a imaginé sa curieuse *Méthode des rapports* (*Methode der Beziehungen*) qui l'a conduit à l'idée d'une multiplicité d'êtres simples, et qu'il a ensuite appliquée aux choses matérielles.

(1) Herbart ne va pas jusqu'à affirmer cependant que les actes de conservation de toutes les monades soient de véritables représentations.

océan de relations, nous ne pouvons saisir que des relations ; mais cette connaissance, tout imparfaite qu'elle soit, nous suffit néanmoins pour la conduite de la vie, pour la sagesse pratique, et même pour la constitution de la Science, car les rapports de nos représentations traduisent, expriment à leur manière, médiatement ou immédiatement, ces connexions et ces séparations successives des êtres simples qui constituent le phénomène réel (*das wirkliche Geschehen*) par opposition aux pures apparences sensibles (1). Le monde réel de Herbart, avec ses monades, ses êtres simples et immuables, tantôt réunis et tantôt séparés, suivant des lois fixes et constantes, au sein de l'espace intelligible, nous apparaît donc comme l'analogue du monde des physiciens modernes, de ce vaste domaine obscur et muet, où des atomes sans nombre entrelacent éternellement, dans une variété infinie, leurs mouvements réguliers, harmonieux et rythmés. Toutefois la métaphysique n'est pas la physique, et les monades de Herbart ne sont pas des atomes, pas plus que celles de Leibniz. Les atomes sont censés se mouvoir réellement dans un espace réel ; les monades n'ont qu'un mouvement purement imaginaire dans un espace idéal que la réflexion philosophique construit pour les besoins de la spéculation. Les atomes occupent une étendue, si petite soit-elle, ils ont une forme ; les monades sont absolument simples, sans forme et sans parties. Les atomes sont impénétrables ; les monades ont pour caractère essentiel de se pénétrer mutuellement et totalement. Les atomes enfin n'admettent aucun changement interne ; les monades (2) au

(1) Herbart revient au point de vue de l'empirisme : c'est l'esprit qui, par le fait du mécanisme psychique, se règle progressivement sur les choses.

(2) Le terme de *monade*, dont on a fait souvent usage dans cet exposé, pour plus de commodité, ne se rencontre point chez Herbart qui tenait à ce que son système ne fût point confondu avec celui de Leibniz : il est remplacé par celui *d'être simple*.

contraire sont le sujet de ces actes de perturbation et de conservation individuelle, qui dans l'âme deviennent des sensations et des représentations, et qui constituent la vie intime du Moi (1).

En résumé. la métaphysique de Herbart est réaliste, puisqu'elle affirme la réalité de l'être individuel, et rattache l'activité à l'être au lieu de faire dépendre l'être de l'activité, mais elle est fortement teintée d'idéalisme, puisqu'elle dénie à l'espace toute réalité absolue et en fait une construction de l'esprit ; elle est relativiste puisqu'elle proclame l'impossibilité pour l'esprit humain de saisir l'essence des choses, mais elle se sépare du relativisme dans sa tentative pour déterminer au moins dans une certaine mesure la nature de la *chose en soi* que Kant avait laissée absolument indéterminée, au point de légitimer des doutes sur la réalité même de son existence.

(1) On a dû passer sous silence dans ce bref exposé la manière ingénieuse, mais d'une subtilité souvent excessive, dont Herbart explique la constitution de la matière et ses diverses propriétés physiques, chimiques et physiologiques.

III

PSYCHOLOGIE DE HERBART (1)

La métaphysique, par la conception même qu'elle nous a fournie de la nature de l'âme et de ses rapports avec les choses, nous a conduits au seuil de la psychologie, qui devra nous arrêter un peu plus longuement. La psychologie de Herbart est en effet la partie non seulement la plus neuve et la plus originale de son œuvre spéculative, mais aussi la plus indispensable à la parfaite intelligence de ses théories pédagogiques. Considérée en elle-même, et indépendamment de tout autre mérite, elle nous offre le spectacle éminemment intéressant d'une tentative aussi ingénieuse dans les détails de son exécution que dans sa conception première pour appliquer le calcul à des faits qui, par leur nature même, semblent tout d'abord absolument étrangers à la mesure, les faits psychiques, les faits de conscience. Herbart avait été vivement frappé des remarquables progrès accomplis de son temps, surtout en France, par la physique mathématique, et de bonne heure il s'était demandé s'il ne serait pas possible d'ap-

(1) Voir Ribot, *la Psychologie allemande contemporaine*, aussi notre étude sur *la Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant*.

pliquer à la science des faits de conscience des procédés qui avaient conduit à de si merveilleux résultats dans les sciences de la nature. Les représentations ne nous apparaissent-elles pas comme des forces, ne les voyons-nous pas naître, croître, s'affaiblir et disparaître progressivement? Ne les saisissons-nous pas dans leur mutuelle opposition? N'assistons-nous pas, dans la délibération, à une véritable lutte de ces représentations qui se termine par le triomphe des plus fortes sur les plus faibles? Une fois en possession de cette idée première, qui est au fond le point de départ de sa métaphysique comme de sa psychologie, Herbart ne se laissa rebuter ni par les objections, ni par les railleries, qui ne lui furent point épargnées, ni par les difficultés manifestement inhérentes à une pareille tentative, qui n'est peut-être pas d'ailleurs aussi chimérique qu'on l'a souvent prétendu (1). Il ne saurait être question de reproduire ici les calculs de Herbart, qui supposent le plus souvent l'emploi des hautes méthématiques : il suffira d'en faire connaître les résultats les plus importants, ordinairement confirmés par l'expérience, en tant qu'ils sont nécessaires à l'intelligence des théories pédagogiques de notre auteur.

Revenons au principe fondamental qui nous est fourni par la métaphysique, à cette notion de l'âme conçue comme un être simple, comme une monade, en connexion simultanée ou successive avec une multiplicité d'autres êtres simples, vis-à-vis desquels elle se maintient dans l'intégrité de sa nature simple, inaltérable, par des actes de conservation individuelle qui sont ses représentations. Cette conception même exclut toute hypothèse de *formes à priori*, analogues à celles de Kant (*equidem nego omnes formas insitas*), aussi bien que d'idées, actuellement ou virtuellement innées dans l'âme.

(1) Cette tentative a été poursuivie plus récemment par Volkmann. von Volkmar et Nahlowsky.

« L'âme, dit Herbart, est originellement une *table rase*, au sens le plus absolu, sans aucune espèce de vie ou de représentation : par conséquent, il n'y a en elle ni concepts primitifs ni prédisposition à les former; mais tous les concepts, sans exception, sont un produit du temps et de l'expérience (1) ». — « Je ne saurais admettre dit-il encore ailleurs, aucune sorte de germes, de prédispositions naturelles : de telles prédispositions sont la mort de la métaphysique et de la psychologie (2) ».

La nature de l'âme, absolument simple, ne comporte pas même cette multiplicité de pouvoirs, de puissances, que la psychologie ordinaire admet sous le nom de *facultés*. Rien n'est plus odieux à Herbart que cette théorie des facultés de l'âme dans laquelle il voit, et non sans raison, la source des plus graves erreurs de ses devanciers, et particulièrement de Kant. Il se plaît à railler cette psychologie mythologique qui substitue aux faits particuliers, seuls réels, des espèces de divinités, pures abstractions réalisées, et qui croit avoir suffisamment rendu compte des phénomènes lorsqu'elle les a rattachés à une ou plusieurs de ces facultés comme à leur cause. On explique tel groupe de faits par l'intelligence, tel autre par la volonté ou la sensibilité : n'est-ce pas ainsi que les anciens expliquaient les phénomènes de la foudre et des tempêtes par le courroux de Jupiter ou de Neptune ? Il nous fait assister à l'enfantement des facultés secondaires par les facultés principales, de la mémoire, du jugement ou de l'imagination par l'intelligence, à cette lutte des puissances de l'âme, véritable guerre de tous contre tous (*bellum omnium contra omnes*), où l'imagination s'oppose à l'entendement, les sens à la raison, la raison pratique à la raison spéculative. C'est dans le même sens qu'un psychologue anglais contemporain nous présente la

(1) *Pysch als Wiss*, § 120.
(2) *Ibid.*, § 152.

volonté comme un ministre des affaires étrangères, le jugement comme un ministre de la justice, la raison comme un président du conseil, ministre de l'intérieur.

Ainsi donc, ni idées innées, ni formes à priori, ni facultés primitives. Tout ce qui constitue la vie si variée, si complexe de l'esprit, depuis ses manifestations les plus humbles jusqu'aux conceptions les plus élevées de l'art, de la science et de la philosophie doit s'expliquer uniquement au moyen du mécanisme psychique, qui lui-même a son point de départ exclusif dans les représentations. « La psychologie, dit Herbart, n'est point sans analogie avec la physiologie : elle construit l'esprit avec des séries de représentations, comme celle-ci construit le corps avec des fibres (1) ». Mais, remarquons-le bien, ces représentations, qui sont à l'origine de la vie mentale, et qui constituent les matériaux primitifs de la connaissance, ce ne sont point ces représentations complexes que nous appelons des objets, un arbre, une fleur, un animal, etc., et qui sont elles-mêmes un produit ultérieur du mécanisme psychique ; ce sont des représentations simples, comme la sensation d'un son grave ou aigu, d'une saveur amère ou douce, ou bien encore d'une couleur, pourvu qu'on la considère exclusivement comme couleur et indépendamment de la surface sur laquelle elle paraît répandue, car la forme d'étendue ne se constitue elle-même qu'ultérieurement et n'appartient point aux représentations primitives.

Plusieurs de ces représentations simples peuvent se produire simultanément : lorsqu'elles sont de nature différente, elles ne s'opposent point les unes aux autres : un son ne s'oppose point à une saveur, une couleur à une odeur. Aussi des représentations de nature différente peuvent-elles coexister dans l'âme sans se modi-

(1) *Psych. als Wiss*, préface.

fier réciproquement : elles s'unissent alors étroitement en vertu de l'unité même de l'âme, constituant un seul état de conscience, et, comme dit Herbart, une *complexion*. Mais, lorsque les représentations sont de même nature, les choses se passent autrement : ces représentations sont alors en opposition mutuelle : c'est ainsi qu'un son grave s'oppose à un son aigu, la couleur rouge à la couleur bleue, et, à un degré moindre, à la couleur violette. En pareil cas, que va-t-il se produire? Chaque représentation tend à détruire la représentation qui lui est opposée; mais cette destruction ne saurait avoir lieu, car l'être tend à se maintenir dans l'intégrité de sa nature simple, inaltérable : une force ne détruit point une autre force, mais ne peut qu'en supprimer ou en diminuer l'effet. A la suite de l'arrêt (*Hemmung*) résultant de l'opposition mutuelle des représentations, chacune d'entre elles se transforme totalement ou partiellement en une simple tendance à la représentations (*ein Streben vorzustellen*). Dans le cas où cette transformation est complète, la représentation disparaît du champ de la conscience : on dit qu'elle tombe au-dessous du seuil de la conscience (*die Schwelle des Bewustseins*). Dans le cas d'une transformation partielle au contraire, ce qui subsiste de la représentation primitive n'est qu'un moindre degré de cette représentation, c'est encore cette représentation, mais affaiblie, obscurcie. Lorsque plusieurs représentations opposées se transforment ainsi partiellement en tendances, leurs restes se combinent en un seul état de conscience, et donnent ainsi naissance à une *fusion*. Les *fusions* (*Verschmelzungen*) sont donc pour les représentations de même nature, l'analogue de ce que sont les *complexions* (*Complexionen*) pour les représentations de nature différente.

Comme le cours de l'expérience amène incessamment de nouveaux êtres simples en connexion avec l'âme, les représentations dans leurs fusions ou leurs com-

plexions diverses, tombent successivement au-dessous du seuil de la conscience, repoussées qu'elles sont par des représentations nouvelles. Elles disparaissent momentanément, mais ne sont point pour cela à jamais perdues : transformées en tendances, elles font effort pour remonter dans la conscience, et, dans des conditions déterminées, cet effort peut être suivi d'effet. Les représentations se *reproduisent* alors, et l'on peut distinguer deux sortes de reproduction, la *reproduction médiate* et la *reproduction immédiate*.

La reproduction immédiate d'une représentation *a* a lieu par suite de l'apparition d'une représentation nouvelle *a'*, identique ou semblable à *a* : cette représentation nouvelle en effet refoule la représentation antagoniste qui maintenait *a* au-dessous du seuil. et celle-ci, devenue libre, remonte alors dans la conscience. C'est ainsi qu'un portrait nous fait songer à l'original, un arbre à un autre arbre, etc. Les reproductions immédiates correspondent donc aux associations par ressemblance de la psychologie anglaise. Mais, d'un autre côté, la représentation *a*, en remontant dans la conscience, peut entraîner avec elle d'une part la *complexion* dont elle fait partie, et d'autre part toute une série de représentations successives *b*, *c*, *d*, etc., qui se trouvent liées à elle par une suite de *fusions*. C'est ainsi que la vue d'un incendie, en nous rappelant un autre incendie auquel nous avons assisté antérieurement évoque, en même temps l'idée des diverses circonstances qui l'ont accompagné ou suivi. C'est en cela que consiste la reproduction médiate, qui correspond par conséquent aux associations par contiguïté de la philosophie anglaise. Herbart montre par le calcul comment, dans ces reproductions médiates, les représentations doivent se reproduire dans le même ordre sériel que les représentations primitives : cette *reproduction fidèle* n'est autre chose que la *mémoire*. Quant aux phénomènes que l'on rapporte d'ordinaire

à l'*imagination*, ils résultent de la manière dont s'entrecroisent les diverses séries de représentations.

Les fusions et les complexions des représentations et leur reproduction sous forme sérielle, voilà ce qui constitue les éléments du mécanisme psychique. Par ce seul mécanisme s'explique le développement ultérieur de l'esprit que l'on rapporte d'ordinaire à des facultés ou à des fonctions spéciales de l'intelligence, abstraction et généralisation, jugement et raisonnement. Par ce seul mécanisme s'explique la constitution des formes de temps et d'espace, la formation de notre idée du Moi, et de toutes les autres idées depuis les plus humbles jusqu'à ces concepts universels et nécessaires dans lesquels on a coutume de voir des notions innées ou des catégories à priori de l'entendement. Sans entrer dans des détails et des développements que ne comporte point le plan de cette exposition, considérons seulement la manière dont se forment les idées générales, ou, comme on dit, les *concepts*. Supposons qu'un même être, un homme par exemple, nous soit donné plusieurs fois dans des costumes divers et des attitudes variables. La seconde représentation que nous en avons évoque en nous la première (reproduction immédiate) et il se produit une fusion des caractères communs en même temps que les caractères différents sont soumis à un arrêt réciproque. Le même phénomène se reproduit aussi souvent que la même représentation nous est donnée, et il se produit ainsi une image d'ensemble confuse (*ein dunkler Gesammteindruck*) où les caractères communs sont en relief sur le fond obscur constitué par les caractères dissemblables. Ce qui est vrai pour les représentations successives d'un même être l'est aussi pour des représentations d'objets de la même espèce. La perception répétée d'objets de la même espèce donne aussi naissance à une image d'ensemble confuse où les caractères communs se détachent plus ou moins fortement sur le fond obscur constitué par

les caractères dissemblables. Cette image confuse et complexe, c'est l'idée générale qui nous apparaît particulièrement comme telle en tant qu'elle est susceptible d'amener à sa suite un déroulement des images particulières. En fait, lorsqu'on prononce devant nous le mot « ville » par exemple, nous ne nous représentons d'abord qu'une masse confuse de maisons, mais cette représentation peut faire place par la suite à la représentation plus distincte de telle ou telle ville déterminée. De telles images n'ont point cependant à proprement parler le caractère d'universalité : le nom seul est universel, et il n'y a point à vrai dire de concept qui lui corresponde exactement, car pour arriver à penser l'universel dans toute sa pureté, il faudrait pouvoir éliminer complètement les différences, et c'est là un résultat que le mécanisme psychique est incapable de réaliser complètement.

Le nom, seul vraiment universel, sert particulièrement à établir des classifications qui introduiront dans la pensée un ordre et une clarté supérieurs. Primitivement l'homme applique le même nom à tous les objets présentant une ressemblance, quelquefois purement fortuite, avec un objet antérieurement dénommé. Mais ultérieurement les différences apparaissent et donnent naissance à une série de jugements (1) : tel A est B, tel A est C, tel A est D ; des noms particuliers X, Y, Z, sont alors attribués à cet A qui est B, à cet A qui est C, à cet A qui est D, et X, Y, Z apparaissent ainsi comme des espèces dont A est le genre. C'est ainsi que le *chêne*, l'*orme*, le *platane* apparaissent comme des espèces du genre *arbre*.

De la sorte la pensée va se précisant sans cesse et la raison se développe; mais ce travail ne s'accomplit qu'avec une extrême lenteur, et seulement grâce au

(1) Bien entendu, le jugement se trouve, lui aussi, expliqué par le mécanisme psychique.

concours des générations successives dont chacun ajoute quelque chose aux résultats acquis par les générations antérieures. Aussi la raison n'est-elle point universelle et immuable, comme on l'affirme si souvent : elle est au contraire sans cesse en voie de transformation et de progrès, variable suivant les temps comme suivant les lieux. Et c'est bien là, ce que montre l'expérience : quelle différence à ce point de vue entre un Bushman ou un Fuedgien et un Européen !

Ainsi, le mécanisme psychique conduit progressivement la pensée des représentations élémentaires jusqu'aux concepts les plus sublimes, grâce à l'aide du langage. Mais l'expérience nous enseigne la présence dans l'esprit humain de faits dont il n'a point encore été question : des émotions de plaisir et de douleur, des désirs, des volitions, faits que la psychologie ordinaire rapporte à des facultés spéciales, distinctes de l'intelligence, la sensibilité et la volonté. Comment Herbart va-t-il expliquer l'apparition de ces faits nouveaux ?

Les *émotions* de plaisir et de douleur ainsi que les *désirs* ne sont point attachés à la représentation en général, mais naissent des représentations dans certaines conditions déterminées : ce sont des états, des manières d'être, le plus souvent passagères et fugitives, des représentations. Certaines émotions, les *sensations*, prennent naissance lors des fusions qui se produisent, antérieurement à l'arrêt, entre représentations de même nature, et leur caractère agréable ou pénible tient au genre d'opposition qui existe entre les représentations élémentaires. Par exemple, un ensemble de deux sons est agréable ou pénible suivant le rapport qui existe entre les deux sons (1).

(1) Cette théorie a manifestement son origine dans des considérations d'ordre esthétique, comme le prouve l'exemple même donné par Herbart.

En ce qui concerne les sentiments, l'explication est un peu différente. Supposons qu'une combinaison $a + b$ tende à remonter dans la conscience sous l'action d'une représentation nouvelle a' qui présente avec a quelque ressemblance, et qu'en même temps se produise une autre représentation β opposée à b. La combinaison $a + b$ est donc à la fois appelée par a' qui tend à la faire remonter dans la conscience, et repoussée par β qui tend au contraire à la refouler au-dessous du seuil. De là un sentiment de tiraillement, un sentiment douloureux, tel que celui que nous éprouvons lorsqu'un objet quelconque vient à nous rappeler un ami que nous avons perdu. Si au contraire une représentation, qui tend déjà à remonter dans la conscience, reçoit un secours, une aide d'une ou plusieurs représentations actuelles, son mouvement ascensionnel se trouve facilité, et dès lors il se produit un sentiment agréable, un sentiment de plaisir.

Le désir est lié étroitement au sentiment. Revenons à ce sentiment douloureux qui prend naissance lorsqu'une combinaison $a + b$ tend à remonter dans la conscience sous l'action d'une représentation a' semblable à a, et est en même temps repoussée par une représentation β opposée à b. Si l'action exercée par a' est la plus forte, la combinaison $a + b$ reparaît en fait dans la conscience, malgré l'opposition qu'elle rencontre : le sentiment de l'effort par lequel elle triomphe de cette opposition constitue le désir, et a' apparaîtra comme l'objet de ce désir. Toutes les circonstances qui contribueront à accélérer le mouvement ascensionnel de la combinaison $a + b$ accroîtront le désir, et toutes les circonstances nouvelles qui pourront avoir pour effet de refouler finalement la combinaison détermineront un accroissement de douleur.

Reste la volonté. Mais la volonté ne se distingue point essentiellement du désir, dont elle n'est, à vrai dire, qu'une forme particulière. C'est un désir accom-

pagné de la croyance à la possibilité de le réaliser (*ein Begehren verbunden mit der Voraussetzung der Erfüllung*). Napoléon voulait comme empereur et désirait comme prisonnier à Sainte-Hélène.

Nous touchons ici à un des points essentiels de la psychologie de Herbart. Une telle conception de la volonté entraîne en effet nécessairement la négation de la liberté. Il est clair, d'ailleurs, que le Déterminisme seul est compatible avec ce mécanisme psychique régi par des lois mathématiques. En fait, Herbart est l'adversaire déclaré, irréconciliable, de la théorie de la liberté sous toutes ses formes ; et, contrairement à l'opinion commune, il la considère comme aussi désastreuse au point de vue moral qu'insoutenable au point de vue psychologique. La théorie de la liberté rompt la continuité de la vie psychique : à un ensemble de faits bien ordonnés et bien liés, elle substitue une série d'actes isolés, sans fondement, sans lien avec ceux qui les ont précédés comme avec ceux qui les suivront. Il n'y a plus, dès lors, de *caractère :* l'homme qui, hier, était le meilleur, peut aujourd'hui devenir le pire.

La théorie de la *liberté transcendantale* de Kant sauvegarde, il est vrai, le caractère, puisque tous les actes de l'homme en tant que *phénomène* découlent nécessairement de son caractère empirique qui a, lui-même, son fondement dans un libre choix de l'*homme-noumène* en dehors des conditions de temps, d'espace et de causalité ; mais ce choix lui-même demeure incompréhensible. Quelle est la valeur morale d'un choix fait arbitrairement, indépendamment de la considération du bien et du mal? Ou bien comment concevoir le choix volontaire d'une vie de désordre et de folie? Il faut alors avoir recours à l'hypothèse d'une perversité originelle ; c'est là le *mal radical* de Kant (*das Radicalböse*). Mais cette supposition même n'implique-t-elle pas un véritable Fatalisme? Et, d'ailleurs, puisque ce choix est fait une fois pour toutes, que devient la per-

fectibilité de l'individu et de l'espèce? Que devient le progrès? Ce que l'homme est une fois, il le sera toujours ; ce que l'humanité est à un moment donné, elle le sera éternellement. Que vient-on donc parler de devoir, de morale et d'éducation?

D'où provient cependant l'illusion de la liberté si naturelle à l'homme qu'elle se retrouve même dans nombre de doctrines philosophiques? De l'ignorance où nous sommes du mécanisme psychique. Notre volonté a, en effet, sa source beaucoup moins dans telle ou telle représentation actuelle que dans la masse systématisée des représentations antérieures, et, faute d'apercevoir l'action cachée de ce système de représentations, nous rapportons notre vouloir à je ne sais quelle puissance que nous dotons de liberté.

Ainsi la vie psychique tout entière trouve son explication dans un mécanisme que l'expérience met en jeu. Mais alors comment se fait-il que l'animal n'atteigne pas le même degré de développement mental que l'homme? Herbart déclare, tout d'abord, que l'animal n'est point une simple machine, un automate, comme l'avait prétendu Descartes, et comme l'affirmaient encore certains disciples de Kant. A ceux qui nient l'intelligence des animaux, dit-il, je n'ai qu'un mot à répondre : « Observez les chiens! » Quant aux différences intellectuelles qui existent incontestablement entre l'homme et les animaux, elles s'expliquent d'une part par la supériorité des organes de l'homme, d'autre part par la perfection de son langage et enfin par la longue durée de son enfance. En effet, il est d'abord à constater que les animaux supérieurs eux-mêmes n'ont pas des sens aussi parfaits que l'homme : ils n'apprécient guère les nuances des couleurs par exemple. Mais ce qui fait surtout leur infériorité à cet égard, c'est l'absence de la main, cet organe indispensable pour arriver à connaître exactement la forme des corps et les rapports spatiaux. « L'homme pense parce qu'il a une main », avait déjà dit

Anaxagore. Herbart ne parle pas spécialement à cette occasion de la constitution même du cerveau : il résulte cependant de textes importants qu'elle n'est pas pour lui sans valeur (1). En second lieu, l'homme doit en grande partie sa supériorité intellectuelle au langage dont nous avons vu le rôle nécessaire dans la formation des concepts, comme dans la classification indispensable au développement de la pensée, au langage qui permet, en outre, à chaque génération, de transmettre aux générations suivantes les résultats antérieurement acquis (2). L'animal, lui, ne parle pas, et il ne parle pas parce que ses organes ne sont pas propres à l'articulation. Enfin l'état de dépendance où l'enfant se trouve pendant de longues années a pour effet de prolonger la période de l'éducation et, par conséquent, d'assurer un développement intellectuel plus parfait.

En somme, la supériorité de l'homme sur l'animal tient seulement à la perfection de son organisme. Cela ne veut pas dire toutefois que Herbart subordonne l'âme au corps. Tout au contraire, il proclame que l'âme, au moins dans les conditions normales, est vraiment maîtresse de son corps, qui devient pour elle un simple instrument. A quoi tient cette domination de l'âme sur le corps ? A la place même qu'elle occupe. L'expérience nous apprend qu'elle est logée dans le cerveau, non point en un point fixe, mais, suivant une hypothèse reprise plus tard par Lotze, dans une région de cet organe où elle peut se mouvoir librement en vertu de la pénétrabilité que Herbart attribue à la matière. De

(1) Particulièrement dans les *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie.*

(2) Les exclamations naturelles qui, se reproduisant dans les mêmes circonstances, rappellent à chacun les mêmes représentations, ont été le point de départ du langage qui s'est ensuite lentement développé parallèlement au développement de la pensée elle-même, à la manière des machines dans lesquelles chaque perfectionnement est la condition d'un perfectionnement ultérieur.

ce lieu, « demeure magnifique et admirablement disposée », où tous les nerfs viennent aboutir, l'âme reçoit les représentations qu'ils lui fournissent et leur transmet ses propres commandements. Le corps n'est donc pour l'âme qu'un instrument, mais un instrument sans lequel, à vrai dire, elle ne serait rien.

Il arrive toutefois dans un grand nombre de cas que cet instrument détérioré ou mal organisé ne rend pas les services qu'on est en droit d'en attendre. C'est ce qui arrive particulièrement dans la folie, dans l'idiotisme,dans la fièvre, dans les maladies de toute nature, enfin dans les passions (*Affecten*), que Herbart distingue soigneusement des sentiments (*Gefühle*), et qui tiennent d'après lui à certaines circonstances organiques. Dans ces différents cas, le mécanisme psychique trouve dans l'organisme des obstacles, au lieu d'aide et de secours; il ne fonctionne plus normalement; le développement intellectuel et moral ne se produit plus d'une facon régulière, et ce sont là autant d'obstacles auxquels l'éducation pourra venir se heurter (1).

Il ne reste plus qu'à dire quelques mots de la solution donnée par Herbart à l'important problème de l'immortalité de l'âme. Il est évident tout d'abord que l'âme, en sa qualité d'être simple, ne peut point périr. Mais conserve-t-elle, après la dissolution de l'organisme auquel elle est unie, la conscience, condition de l'immortalité personnelle, qui seule nous intéresse? C'est là tout au moins une hypothèse hautement vraisemblable. L'organisme en effet est indispensable pour fournir à l'âme ses représentations élémentaires, point de départ de la vie psychique, mais cette vie psychique, une fois commencée, peut se poursuivre indépendamment du corps, car les représentations ne meurent point. Lorsque l'âme a dépouillé son enveloppe mortelle, la masse des représentations acquises, en

(1) C'est là l'objet principal des *Lettres sur l'éducation*.

l'absence de représentations nouvelles, doit tendre progressivement vers l'état d'équilibre parfait, qui d'ailleurs ne saurait jamais être complètement atteint. Les âmes sages, qui, dès la vie terrestre, ont réalisé en elles-mêmes une certaine harmonie, se rapprochent assez vite de cet état idéal ; mais cela n'a lieu que beaucoup plus lentement pour les âmes perverses qui ont toujours vécu dans le trouble et l'agitation : chez celles-ci, les mouvements antérieurs se poursuivent longtemps encore, beaucoup plus douloureux peut-être que pendant la vie terrestre. Tôt ou tard cependant l'ardeur de la passion finit par s'éteindre, l'erreur fait place à la vérité, la voix de la conscience se fait entendre plus clairement, le pêcheur se convertit. L'état d'équilibre relatif est alors atteint, l'harmonie s'établit, l'âme ne sent plus le temps. Une oscillation infiniment douce et lente des réprésentations, une image infiniment pâle et effacée de ce que nous appelons la vie, voilà la vie éternelle. La connaissance ne se trouve peut-être pas accrue par le fait de cette harmonie qui s'établit entre les représentations, ou du moins on n'en saurait répondre, mais l'âme jouit d'un tranquille bien-être (*ein ruhiges Wohlsein*) (1).

Telle est dans ses traits essentiels la psychologie de Herbart. Indépendamment du caractère d'originalité que lui confère l'emploi du calcul appliqué aux faits de conscience, elle nous apparaît comme un des efforts les plus puissants qui aient été tentés pour expliquer génétiquement le développement de l'esprit, sans avoir recours aux hypothèses paresseuses des idées innées, des formes à priori, et des facultés originelles. Quelque jugement que l'on puisse porter sur la valeur de

(1) Il est à remarquer que Herbart ne fait aucune allusion à l'immortalité de l'âme dans son grand ouvrage : *la Psychologie comme Science*. Les considérations ci-dessus sont extraites du *Manuel de psychologie*.

telle ou telle théorie de détail, elle est en tout cas dans son ensemble éminemment favorable à l'idée du progrès dans l'individu comme dans l'espèce, et surtout admirablement appropriée aux besoins de l'éducation.

IV

MORALE DE HERBART

En rejetant la *liberté*, Herbart rejetait du même coup l'*obligation*, dont elle est la condition, ou du moins se condamnait à fournir une tout autre explication de cette espèce de contrainte que le Bien semble exercer sur la volonté humaine. Non moins soucieux cependant des exigences de la pratique que des besoins de la spéculation, il n'était nullement indifférent à la moralité, comme en témoigne le souffle hautement moral qui anime particulièrement ses œuvres pédagogiques, aussi bien que ses affirmations réitérées : « La valeur d'un homme, déclare-t-il à plusieurs reprises, se mesure à son vouloir et non pas à son savoir (1). » Aussi bien l'histoire des doctrines depuis Platon jusqu'à Leibniz, sans parler des utilitaires de tous les temps, est là pour montrer que la moralité n'est nullement incompatible avec le déterminisme, contrairement à l'opinion erronée qui s'est si généralement accréditée depuis Kant, et qu'il serait temps de bannir à jamais de la philosophie. En fait, l'éthique n'a nullement besoin pour se constituer de ce concept bâtard de liberté qui, lorsqu'on le presse, s'évanouit à la clarté de l'analyse

(1) *Esquisse*, § 58.

psychologique, comme les fantômes de la nuit à la lumière du soleil levant.

Herbart, malgré son opposition radicale aux principes fondamentaux de la *Critique de la raison pratique*, se rencontre cependant avec son auteur en ce qui concerne la nécessité de séparer soigneusement dans leurs principes la morale de la métaphysique, la science de l'*idéal* de la science du *réel*. « Kant, s'écrie-t-il, n'aurait jamais dû avoir besoin de dire que l'on ne saurait apprendre à connaître ce qui *doit être* par ce qui *est* : il l'a dit, il l'a établi clairement, et l'on a oublié ce qu'il avait dit (1). » La confusion de ce qui doit être avec ce qui est a cependant les plus funestes conséquences. « On est ainsi amené, comme l'a fait Spinoza, à identifier le droit avec la force, à légitimer les crimes les plus odieux ;... ou bien, comme Fichte et Schelling, là où l'on croyait trouver le Beau et le Parfait, on vient se heurter à de froids concepts spéculatifs, comme ceux de l'être ou du devenir, et l'on n'a plus d'autre ressource que de se précipiter dans les bras du mysticisme (2). » Il sera temps plus tard de rapprocher dans leurs conclusions dernières les deux sciences que l'on avait d'abord si nettement distinguées dans leurs principes. L'union des résultats sera d'autant plus facile et plus complète que la séparation des principes aura été plus profonde et plus radicale, alors qu'au contraire une identification prématurée a pour effet ordinaire de conduire à une rupture définitive : c'est ainsi que dans la société humaine une intimité excessive et trop hâtivement nouée entraîne d'habitude une excessive inimitié (3).

Herbart d'ailleurs ne sépare la morale de la métaphysique que pour la rattacher à l'esthétique, science

(1) *Sur l'étude de la philosophie* (Hartenstein, *Herbarts Kleinere Schriften*, t. I, p. 143).
(2) *Ibid.*, p. 184.
(3) *Ibid.*, p. 176.

générale de l'idéal, dont elle n'est pour lui qu'une branche, mais, à vrai dire, la branche la plus importante. Pour lui, le Bien n'est qu'une espèce, dont le Beau (*das Schöne*) est le genre, de même que le Mal n'est qu'une forme particulière de la Laideur (*das Hassliche*). Ce qui caractérise, en effet, le Bien comme le Beau, le Mal comme le Laid, c'est que les jugements que nous leur appliquons sont accompagnés d'*approbation* (*Beifall*) ou de *réprobation* (*Miss fallen*). Dans un acte de vertu, comme dans une belle symphonie, il y a quelque chose qui nous plaît absolument et que nous approuvons, indépendamment de toute considération égoïste et intéressée ; dans un acte d'injustice au contraire, il y a quelque chose qui nous déplaît (*miss fällt*) et que nous réprouvons, comme dans un mauvais tableau ou dans une méchante poésie. Pour que cette approbation ou cette réprobation se produise irrésistiblement et avec une parfaite rectitude, il suffit que les rapports esthétiques soient présentés dans toute leur pureté. C'est ce qui est évident, par exemple, pour les rapports musicaux : faites entendre un accord, l'oreille appréciera immédiatement et sûrement sa valeur esthétique. Il n'en va pas autrement des rapports de l'ordre moral. La variété des jugements de goût, sur laquelle on s'appuie si souvent pour nier l'universalité des lois morales ou esthétiques, résulte donc uniquement de la complexité ordinaire des faits qui ne permet pas d'apercevoir et par conséquent d'apprécier les rapports à leur juste valeur. Mais considérés en eux-mêmes et sous leur forme de pureté parfaite, ces rapports, comme les rapports logiques, ont vraiment quelque chose d'*universel* (*Allgemeinheit*), d'éternel (*Ewigkeit*) et d'immuable (*Unveränderlichkeit*) (1). L'œuvre de l'esthétique en général et de la morale en particulier, c'est de les dégager et de les exposer sous une forme systématique.

(1) *Phil. prat. gén.* (Introd., ch. II).

En faisant du Bien une espèce du Beau, Herbart se garde soigneusement d'identifier l'un avec l'autre; en faisant de la morale une branche de l'esthétique, il évite de tomber dans une confusion de principes qui aurait pour conséquence la ruine ou l'altération essentielle de l'une et l'autre science. D'après lui, les principes fondamentaux de la morale et de l'esthétique doivent être au contraire distingués aussi nettement que possible, et chacun d'eux est, en réalité, irréductible à tous les autres. Les rapports plastiques ne sauraient être déduits des rapports musicaux, ni les rapports moraux des rapports esthétiques proprement dits. Ce qui caractérise essentiellement les rapports moraux, c'est que ce sont des *rapports de volonté* (*Willensverhältnisse*), et de ce caractère même découlent d'importantes conséquences. En effet, la volonté du sujet lui est nécessairement donnée : il ne peut pas ne pas vouloir, et par conséquent, il ne peut pas ne pas porter de jugements sur les rapports que sa volonté implique. On peut se désintéresser de la musique, de la peinture ou de la poésie, mais on ne peut pas se désintéresser de soi-même. « Le méchant poète, dit la poétique, ne doit pas faire de poésie; mais peut-on dire: Le méchant homme ne doit pas vouloir ? Cela n'aurait aucun sens (1). »

Ainsi les rapports moraux sont essentiellement des rapports de volonté. Des jugements auxquels ils donnent lieu, on peut extraire un certain nombre de concepts qui fournissent à la vie pratique son idéal, et auxquels Herbart donne le nom d'*idées* (*Ideen*) (2), en souvenir de Platon. Ces idées sont celles de la *liberté intérieure* (*die innere Freiheit*), de la *perfection* (*Vollkommenheit*), de la *bienveillance* ou de l'*amour* (*Wohlwollen, Liebe*), de la *justice* ou du *droit* (*das Recht*), et de l'*équité* ou *rémunération* (*Billigkeit, Vergeltung*).

(1) *Phil. prat. gén.* (Introd., ch. I).
(2) *Ibid.* (liv. I, ch. I, sq.).

Il faut nous arrêter quelques instants sur ces idées, dont le sens a d'ailleurs besoin d'être précisé, et qui dominent en réalité toute la pédagogie comme toute la morale de Herbart. La première d'entre elles, la liberté intérieure, consiste dans l'*accord* (*Einstimmung*) *de la volonté avec le jugement :* l'homme veut alors réellement ce qu'il juge être le meilleur, en dépit des désirs contraires réduits à l'impuissance. La liberté intérieure est ainsi opposée à l'état d'esclavage, dans lequel l'homme ne peut s'empêcher de vouloir ce qu'il condamne intérieurement.

Video meliora proboque...
Deteriora sequor...

C'est donc la liberté au sens où l'entendent les stoïciens, Spinoza et Leibniz. Il est à remarquer cependant que la liberté intérieure est indépendante de la valeur absolue du jugement : elle concerne exclusivement le rapport qui doit exister entre le jugement et la volonté, pour que ce rapport, en lui-même, soit l'objet d'une approbation, et peut se rencontrer par suite chez l'égoïste conséquent, comme chez l'observateur désintéressé d'une moralité plus haute. Toute autre considération mise à part, il est incontestable que le spectacle d'un homme qui conforme strictement sa volonté à ses maximes nous plaît, alors qu'au contraire la contradiction nous choque. Mais il est clair dès lors que la liberté intérieure doit trouver son complément dans les autres idées morales destinées à fournir au jugement sa matière légitime.

L'idée de perfection est un concept fort employé mais généralement mal défini et dont il convient par conséquent de préciser rigoureusement le sens. La perfection suppose à la fois l'*intensité du vouloir* (énergie) l'*extension de la volonté*, c'est-à-dire son aptitude à s'appliquer au plus grand nombre possible d'objets (*Ausbreitung*) et enfin la *coordination des efforts* (*die*

Verbindung der geistigen Strebungen), ou, en d'autres termes, la grandeur, la variété et l'ordre. La faiblesse de la volonté nous choque, comme aussi son caractère exclusif, ou la dispersion des efforts. Comme nous le verrons, l'Idée de perfection joue un rôle prépondérant dans l'éducation qui doit assurer à l'âme son développement le plus complet et le plus harmonieux.

L'Idée de perfection, qui porte exclusivement sur la volonté considérée en elle-même, comme l'idée de liberté intérieure, qui porte uniquement sur le rapport entre la volonté et le jugement, ne concernent que l'individu : elles pourraient être réalisées par une volonté qui, par hypothèse, serait seule au monde. Il en est tout différemment des autres Idées morales, qui supposent au contraire nécessairement la coexistence de deux ou plusieurs volontés. La bienveillance ou l'amour consiste à conformer notre propre vouloir au vouloir d'autrui : « c'est la satisfaction d'une volonté étrangère que notre volonté se propose alors immédiatement pour objet (1). » La bienveillance ainsi définie se trouve dès lors nettement distinguée de la sympathie, avec laquelle on la confond d'ordinaire : elle suppose en effet un acte effectif de la volonté, alors que la sympathie, qui consiste uniquement à partager les souffrances ou les joies d'autrui, est purement passive.

La liberté intérieure, la perfection et la bienveillance sont l'objet immédiat d'une approbation spontanée, L'Idée de justice ou de droit doit au contraire son origine à un jugement primitif de réprobation, à ce jugement de réprobation que provoque toujours l'état de *conflit* (*Streit*). Supposons que la volonté de deux êtres raisonnables (*Vernunftwesen*) se porte simultanément sur un même objet : ces deux volontés, sans être immédiatement opposées l'une à l'autre, sans être animées d'un sentiment de malveillance (*Uebelwollen*), entrent

(1) *Phil. prat. gén.* (liv. I, ch. III).

cependant médiatement en conflit, à l'occasion de cet objet. Or ce conflit déplaît (*missfällt*). Il faut donc qu'il soit écarté ; mais pour cela il est nécessaire que l'une des deux volontés cède et s'efface spontanément (*abweiche*). Cette abstention, cet effacement de l'une des deux volontés en présence crée pour l'autre un *droit* sur l'objet en litige. Mais il est évident qu'il faut faire abstraction ici de toute considération de force et de violence : la volonté qui cède, cède spontanément, pour éviter un conflit qui déplaît en tant que conflit, et non pas en vertu de la force supérieure au service de la volonté adverse. On peut dire alors d'une manière générale que « le droit résulte d'un accord spontané de plusieurs volontés, conçu comme une règle pour éviter les conflits (1). » En d'autres termes, le droit a son origine dans une convention volontaire ; mais cette convention, une fois faite, implique le respect des contractants : celui qui la violerait devrait s'attribuer à lui seul le conflit qui serait la conséquence de son acte, et par conséquent s'appliquer exclusivement à lui-même le jugement de réprobation que tout conflit entraîne. La justice consiste ainsi essentiellement dans le respect des conventions volontaires.

Dans l'hypothèse que nous avons faite de deux volontés entrant accidentellement en conflit à l'occasion d'un objet, il importe peu que ce soit l'une ou l'autre des deux volontés antagonistes qui cède et s'abstienne. Il est des cas toutefois où l'abstention s'impose exclusivement à l'une des deux volontés en présence : c'est lorsque l'objet en litige est nécessaire à l'autre (par exemple l'usage des jambes ou des bras), ou lorsque celle-ci l'a fait sien par un acte de préoccupation antérieur qui était en lui-même indifférent, puisqu'il ne donnait alors lieu à aucun conflit.

L'idée d'équité ou de rémunération doit être soigneu-

(1) *Phil. prat. gén.* (I, IV).

sement distinguée de l'idée de justice. Pour voir en quoi elle consiste, considérons deux êtres raisonnables dont l'un veut et exécute intentionnellement un acte qui a pour conséquence immédiate du bien ou du mal pour l'autre. Faisant abstraction de l'approbation ou de la réprobation que cet acte comporte, ainsi que de la sympathie ou de l'antipathie qu'il peut provoquer en nous, il reste que cet acte entraîne une perturbation (*Störung*) dans le rapport primitif des deux volontés. Cette perturbation, en tant que telle, déplaît tout autant qu'elle n'est pas supprimée, tout autant que le rapport primitif des deux volontés n'est pas en quelque sorte rétabli, restauré par la rémunération (*Vergeltung*). Ainsi, par exemple, si cette convention volontaire sur laquelle repose le droit, se trouve violée par l'un des contractants, cette violation du contrat entraîne une rupture du rapport antérieurement établi, qui doit être en conséquence à nouveau restauré. La punition et la récompense, en tant qu'elles ne sont pas simplement des moyens pour quelque fin particulière, l'amélioration de l'individu par exemple, comme le cas se présente fréquemment dans l'éducation, constituent des formes importantes de la rémunération.

Les idées morales président au développement de la société comme au perfectionnement de l'individu. La société en effet repose essentiellement sur la justice et le droit, c'est-à-dire sur l'observation des conventions volontaires qui doivent régler les rapports d'une multiplicité d'êtres raisonnables vivant sur le même sol, pour éviter les conflits. L'idée d'équité et de rémunération conduit alors à un *système de sanctions* (*Lohnsystem*). Puis l'idée de bienveillance donne naissance à un *système administratif* (*Verwaltungssystem*), qui veille à réaliser pour la Société la plus grande somme possible de bien-être. De l'idée de perfection procèdent les institutions propres à assurer le développement de l'art, de la science, en un mot de la civili-

sation (*Cultursystem*). Enfin dans une société où régneraient pleinement les idées de justice, d'équité, de bienveillance et de perfection se produit quelque chose d'analogue à la liberté intérieure : les passions perturbatrices s'éteignent, l'égoïsme disparaît, les désirs individuels et antagonistes sont subordonnés à des maximes universelles; tous les individus sont animés d'un même esprit, d'un même sentiment, d'une même volonté; la société tout entière n'a plus en quelque sorte qu'une seule et même âme : c'est ce que Herbart appelle la *société animée* (*die beseelte Gesellschaft*) (1).

Les idées de liberté intérieure, de perfection, de bienveillance, de justice et d'équité constituent donc l'idéal commun de l'individu et de la société. La morale exige qu'elles ne soient point séparées : toutes ensemble doivent régner dans l'âme et dominer simultanément la conduite. Il ne faut point essayer cependant de les déduire les unes des autres ni de les ramener à un commun principe : chacune d'elles est *primitive* (*ursprünglich*), *absolue*, *irréductible ;* et en fait il arrive le plus souvent que l'une quelconque d'entre elles prédomine chez l'individu à l'exclusion des autres : tel, par exemple, ne se soucie que de la perfection ou de la liberté intérieure; tel autre ne connaît que l'amour; tel autre encore, strict observateur de la justice et du droit, demeure totalement étranger à la bienveillance (2).

On doit savoir gré à Herbart d'avoir distingué si soigneusement les idées morales, tout en proclamant la nécessité de les associer et de les unir en un commun idéal. La grande erreur de la plupart des moralistes, c'est en effet d'avoir négligé cette distinction essentielle, d'avoir essayé de ramener la morale tout entière à un principe unique, soit à la liberté intérieure, comme Kant (car la soumission à la règle, fondement de *la*

(1) *Phil. prat. gén.* (I, VII, sq.).
(2) *Introd. à la phil.* (§ 95).

bonne volonté, n'est autre chose que la liberté intérieure), soit à la perfection, comme Wolff et Leibniz, soit à la bienveillance et à la sympathie, comme Hutcheson et Adam Smith, soit même à l'intérêt comme les utilitaires de tous les temps. Mais l'auteur de la *Philosophie pratique générale* a eu le tort, à son tour, de s'arrêter à moitié chemin. S'il avait poussé plus loin son analyse, il aurait vu que les jugements d'où se dégagent les idées morales procèdent eux-mêmes de sentiments de diverse nature : l'idée de bienveillance s'explique ainsi par la sympathie : nous réprouvons la cruauté parce que les mauvais traitements émeuvent douloureusement notre sympathie naturelle ; de même les idées de liberté intérieure et de perfection dérivent manifestement du sentiment esthétique : la lâcheté et l'impuissance d'une âme esclave de ses passions excitent notre horreur ou notre mépris au même titre que la laideur physique ; enfin les idées de justice et d'équité procèdent de ce que nous pourrions appeler le *sentiment logique :* l'injustice et l'iniquité, en tant qu'elles ne nous blessent pas personnellement, ou indirectement par sympathie, nous choquent à la manière de l'erreur et de la contradiction. La haute moralité consiste donc dans la prédominance sur le plaisir inférieur et purement égoïste des formes supérieures et désintéressées du plaisir, plaisir sympathique, plaisir esthétique ou plaisir logique, dont il resterait à déterminer les conditions et à expliquer l'évolution. Au lieu de pénétrer jusqu'à ces facteurs ultimes de l'idée du Bien, Herbart s'est arrêté à des jugements primitifs d'approbation et de réprobation, dont il néglige de rendre compte, du moins d'une manière suffisante.

D'où viennent, en effet, d'après lui, les idéaux moraux ? ce ne sont point des idées innées : il n'y a point pour Herbart d'idées innées. Ils ne proviennent point non plus de certains germes, de certaines prédispositions naturelles, que l'auteur de la *Psychologie comme science*

rejette formellement et considère à bon droit comme la ruine de la psychologie et de la métaphysique (1). Comme les concepts logiques, les idées morales sont, en réalité, un produit du temps et de l'expérience accumulée des individus et des générations successives : elles se dégagent progressivement des jugements dans lesquels elles sont primitivement impliquées. A l'origine, dans l'état de barbarie, elles ne sont point encore clairement conçues. Toutefois, dans des cas très simples, le rapport esthétique apparaît avec le jugement d'approbation ou de réprobation qui en est la conséquence immédiate, et la répétition fréquente d'un grand nombre de cas analogues donne naissance à des maximes morales, de même que la répétition d'un grand nombre de faits semblables donne naissance à des jugements universels dans l'ordre scientifique. Ces maximes morales se trouvent d'abord confondues avec les règles de la prudence pratique, comme on peut s'en convaincre par la lecture d'Homère et des plus anciens moralistes (2) ; mais elles s'en séparent peu à peu, et de ces maximes se dégagent enfin progressivement, avec une clarté croissante, les idées qui s'y trouvent impliquées. C'est ainsi que le progrès s'accomplit dans le domaine des idées pratiques comme dans celui des idées spéculatives.

Mais il ne suffit pas de concevoir clairement les idées morales pour les réaliser dans sa conduite ; contrairement à l'opinion de Socrate, de Platon et de Descartes, il ne suffit pas de *bien juger pour bien faire*, comme le prouve une regrettable mais constante expérience. Comment donc les idéaux moraux parviennent-ils dans la conscience à la prédominance à laquelle ils ont droit ? Comment arrivent-ils à régler la pratique ? Puisque la liberté est absente du système de Herbart, cette prédominance et cette efficacité pratique des idéaux moraux

(1) *Psych. comme science* (§ 152).
(2) *Ibid.* (§ 150).

ne peut s'établir que nécessairement, et conformément aux lois mêmes du mécanisme psychique. Lorsque l'homme s'est élevé à un certain degré de culture, son vouloir, et par suite l'acte qui en est la conséquence, résulte du conflit entre trois sortes de maximes, les maximes de la passion, les maximes de l'intérêt, de la prudence pratique, et enfin ces maximes morales qui ont leur origine dans les jugements esthétiques. Les maximes de la passion sont naturellement les plus fortes, et ce sont elles qui tout d'abord l'emportent presque inévitablement. Mais, pour le spectateur tout au moins, la passion apparaît bientôt comme une véritable folie qui entraîne l'homme aux pires calamités et lui fait perdre sans compensation les jouissances plus pures que la nature lui offre à pleines mains. Ainsi grandit et se fortifie le pouvoir des maximes de la prudence pratique qui se propose pour fin le bonheur et évite soigneusement les excès susceptibles de le troubler : c'est le triomphe de l'eudémonisme (*Glückseligkeitslehre*). Mais l'eudémonisme, si fort contre la passion, est incapable de se soutenir longtemps par lui-même. Il nous prescrit de rechercher les jouissances en évitant les douleurs ; mais, à l'examen, toutes les jouissances apparaissent comme vaines, inconstantes, fugitives et éphémères ; et l'expérience montre d'autre part que, des peines et des douleurs, il n'en est pas une seule que l'on ne puisse supporter aisément lorsqu'il s'agit d'atteindre quelque but élevé, de réaliser quelque fin supérieure. Devant ces considérations, les maximes morales gagnent peu à peu en dignité, en importance, en efficacité ce que perdent les maximes de l'intérêt et du bonheur. Elles apparaissent progressivement comme ce qu'il y a de plus fixe, de plus stable dans l'âme humaine, puisque toujours les mêmes objets donnent naissance aux mêmes jugements esthétiques avec l'approbation ou la réprobation qui les accompagnent (1).

(1) *Psych. comme science* (§ 151).

C'est ainsi que les maximes morales peuvent parvenir à dominer dans l'âme et à s'imposer à la conduite, mais sans avoir toutefois ce caractère de rigueur tyrannique que Kant attribue au devoir. « L'homme, dit Herbart, qui s'efforce d'embrasser et de tenir tous ensemble éveillés en son âme les idéaux moraux, trouve en eux ce *doux attrait* (*diese sanfte Führung*) dont parle si souvent Platon, et non cette contrainte impérieuse à laquelle on s'est accoutumé depuis l'*impératif catégorique* de Kant (1). »

C'est ainsi que le mécanisme psychique conduit naturellement l'homme de l'esclavage des passions, qui est son état primitif, à la prudence pratique, et de la prudence pratique à la moralité. Cette évolution ne se produit que fort lentement dans l'individu comme dans l'espèce, lorsque toutefois elle n'est pas prématurément arrêtée ; mais elle peut être favorisée, facilitée et accélérée par l'éducation dont la tâche apparaît dès lors dans toute son importance et toute sa dignité.

Le progrès moral, comme le progrès matériel et intellectuel, se trouve donc assuré. Mais que devient la responsabilité ? Que deviennent le mérite et le démérite ? La réponse ne saurait guère embarrasser Herbart : « Il faut reconnaître, dit-il, que l'état moral d'un individu est et demeure à chaque instant un produit naturel absolument déterminé : le blâme ne perd par là rien de sa rigueur, et la louange rien de son lustre (2). » Et, en effet, pourrions-nous dire, le même mécanisme psychique qui détermine les actions bonnes ou mauvaises des hommes détermine aussi non moins nécessairement la louange et le blâme qui s'y attachent. Ne parle-t-on pas du mérite d'un artiste ou d'un savant comme on parle du mérite de l'homme de bien, avec cette différence qu'on estime chez l'un la force de la volonté, et chez les autres la puissance de l'intelligence ?

(1) *Introd. à la phil.* (§ 95. Rem.).
(2) *Phil. prat. gén.* (II, IV).

V

PHILOSOPHIE RELIGIEUSE DE HERBART

Au premier abord, le système paraît assez peu favorable à l'idée religieuse. En fait, les monades sont éternelles, en vertu de la définition même de l'être placé dans l'absolue position, ce qui exclut la possibilité même d'un commencement ; et le mouvement d'ailleurs purement idéal, dont nous sommes obligés de les supposer animées, ne peut lui-même être conçu que comme éternel. Dieu n'est donc nécessaire ni comme créateur, ni comme premier moteur; c'est une hypothèse dont, semble-t-il, l'atomisme métaphysique n'ait que faire, non plus que l'atomisme physique de Démocrite et d'Épicure. D'autre part Dieu ne s'impose pas non plus comme juge et rémunérateur, puisque la vie éternelle n'est que le prolongement naturel de la vie terrestre : le mécanisme suffit, semble-t-il, à tout expliquer dans le domaine psychique et moral comme dans le monde physique. Quant à la preuve ontologique, elle est sans valeur : Herbart a appris de Kant, et c'est là le plus grand service qu'il reconnaisse lui devoir, que l'existence ne saurait être impliquée dans aucun concept quel qu'il soit.

Et cependant l'auteur de la *Métaphysique générale*

est un esprit sincèrement religieux. Respectueux, quoique indépendant, vis-à-vis des dogmes positifs, il accorde une place importante à l'enseignement religieux dans l'œuvre de l'éducation. La religion a pour lui son origine naturelle dans le sentiment si vif que l'homme éprouve sans cesse de sa faiblesse et de sa dépendance : « tous les hommes ont besoin des dieux » (1), dit-il en citant un vers du prince des poètes. Mais chez un penseur comme Herbart, chez un *homme* de *concepts* (*ein Begriffsmensch*), comme il s'intitule lui-même, les raisons du pur sentiment ne peuvent avoir une grande valeur, et il ne saurait se contenter de ce Dieu de Pascal « sensible au cœur, non à la raison ». C'est dans le système lui-même que l'existence de Dieu doit trouver son fondement légitime. Comment cela ?

« Si le cours de la nature aussi bien que son commencement ne présentent rien de merveilleux tant que l'on considère isolément chaque série de phénomènes, il en est tout autrement de la finalité qui éclate dans la manière dont les diverses séries de phénomènes ont été originellement disposées et coordonnées (2). » Cette finalité, manifeste surtout dans l'organisation des êtres vivants (3), ne saurait être regardée comme un *apport à priori* (4) du sujet qui la trouve dans les choses et ne l'y place point ; elle ne saurait être non plus conçue comme immanente aux choses, puisque les êtres simples, les monades, sont par leur nature même totalement étrangères les unes aux autres. L'ordre du monde demeure donc absolument inintelligible tant qu'on ne le considère pas

(1) *Aphorismes sur la religion.*

(2) *Introd. à la phil.* (§ 155).

(3) Herbart rejette formellement (*Manuel de psych.*, § 159) les théories transformistes qui étaient déjà courantes de son temps, et même dès la fin du XVIIIe siècle, comme on peut s'en convaincre par un curieux passage de Kant (*Critique du jugement téléologique*, § 79).

(4) *Théorie de Kant*, dans la *Critique du jugement.*

comme « procédant d'une fin préalablement pensée et voulue, puis réalisée par un esprit doué de puissance et d'efficace (1). » D'où savons-nous qu'il existe d'autres intelligences analogues à la nôtre? D'où savons-nous que nous sommes entourés d'hommes véritables, pensants et voulants, et non pas seulement de formes humaines ? Sur quoi se fonde ici notre invincible croyance, si ce n'est sur une certaine disposition de moyens manifestement appropriés à une fin ? Pourquoi donc ce raisonnement ne conserverait-il pas toute sa valeur lorsqu'au lieu d'un ordre particulier de faits, nous considérons cet ensemble merveilleux d'événements et de phénomènes qui constitue la nature? (2)

Et toutefois Herbart reconnaît, instruit par Kant, que ce raisonnement qui, de la finalité apparente dans les choses, conduit à la conception « d'une fin préalablement pensée et voulue, puis réalisée par une intelligence » ne saurait être considéré que comme un argument hautement vraisemblable, qu'il ne faudrait pas confondre avec une démonstration rigoureuse. Il se montre plus réservé encore dans sa tentative pour déterminer la nature et les attributs de Dieu. Nous ne pouvons connaître l'essence propre d'aucun être, pas même de notre âme propre : comment donc pourrions-nous légitimement espérer d'arriver jamais à pénétrer l'essence divine ? Aussi raille-t-il l'audace présomptueuse de ces philosophes qui ne craignent pas de parler de Dieu ainsi que d'un objet scientifiquement connu, comme si les données expérimentales, seul fondement légitime de toute connaissance, ne nous manquaient pas pour arriver à une telle détermination et ne nous avaient peut être pas été à dessein refusées. « La religion, dit-il, n'aurait rien à gagner à une connaissance exacte et parfaite de la nature de Dieu, car la religion repose

(1) *Introd. à la phil.*, § 155.
(2) *Ibid.*, § 155. Rem. de la 2e édit.

tout entière sur l'humilité et la vénération qui se trouvent suffisamment assurées par la limitation même de notre savoir (1) ». Il ne faut donc pas demander à la science ce qu'elle est incapable de donner, une réponse à des questions qui sont hors de la portée de l'esprit humain. Il doit suffire à la conscience religieuse que la spéculation fasse justice des systèmes qui lui sont manifestement défavorables, comme le Spinozisme et l'Idéalisme.

Toutefois, en tant qu'il est conçu comme le principe de l'ordre physique, Dieu apparaît comme *un*, à cause de l'harmonie qui éclate dans ses œuvres, comme *Sagesse* Weisheit), et comme *Toute-Puissance* (Allmacht) (2). Cependant Herbart n'entend pas la Toute-puissance au sens de Descartes et de Duns Scot: Dieu ne peut faire un cercle carré par exemple: il est soumis à la nécessité géométrique comme à la nécessité logique. Dans les choses qu'il réalise, s'il en est qu'il choisit et veut expressément, il en est d'autres qu'il ne fait que permettre. Il est bien le créateur de la nature dans son ensemble harmonieux, mais non pas des êtres simples eux-mêmes. Comme le Dieu du Timée, il n'est qu'un démiurge organisateur, et doit compter avec la qualité propre, essentielle à chaque monade: de là le mal qui se rencontre partout dans le monde à côté du bien; de là surtout le mal moral (3). Sa sagesse et sa puissance ne prévalent point contre les déterminations des hommes, et sa Providence n'a point à se manifester dans la conduite des affaires humaines. « La suprême puissance ne peut rien contre les combinaisons qui se produisent d'elles-mêmes; à la suprême sagesse on ne saurait demander la détermination de ce qu'elle attend elle-même du développement spontané de l'humanité, par

(1) *Introd. à la phil.*, § 155.
(2) *Ibid.*, § 106. Rem.
(3) *Aphorismes sur la religion.*

exemple en ce qui concerne l'État et tout ce qui s'y rattache (1) ».

Enfin, pour obtenir une détermination plus complète des attributs de Dieu, il suffira de combiner les résultats derniers de la philosophie pratique avec ceux de la philosophie spéculative. La morale nous a conduits à la conception d'Idées supérieures : Liberté intérieure, Perfection, Bienveillance, Justice et Équité. Ce ne sont à vrai dire que de purs idéaux, qu'il faut bien se garder de substantifier, d'hypostaser prématurément à la manière de Platon. Mais ces Idéaux trouvent naturellement le substratum qui leur convient dans cet Être intelligent et tout-puissant auquel conduit la considération de la finalité manifeste dans le monde. Ce Dieu, principe de l'ordre physique, doit être aussi conçu comme le principe de l'ordre moral ; il doit être Liberté intérieure, Perfection, Amour, Justice et Équité, Il apparaît dès lors comme une *personne*, comme le chef suprême de la société des esprits, de la *société animée*, et comme le *père des hommes*. Dieu, père des hommes, voilà ce que réclame la conscience. « Un pur concept théorique serait sans valeur, une pure idée n'offrirait aucune consolation; l'un ou l'autre serait impuissant à fonder la religion, la religion qui apaise l'âme, l'ennoblit et l'exalte jusqu'aux joies les plus hautes (2). »

La religion est donc le point commun où viennent aboutir la Morale et la Métaphysique. Née primitivement d'un besoin naturel de l'homme qui se sent faible et comme isolé au sein de la nature qui l'enveloppe et qui l'étreint, elle trouve sa confirmation et sa légitimation dans les résultats derniers de la pensée spéculative. Ses enseignements n'ont point à vrai dire le caractère d'une demonstration rigoureuse ; elle est en définitive le domaine de la *croyance* (Glaubens) plutôt

(1) *Aphorismes sur la religion.*
(2) *Ibid.*

que de la *Science* (Wissens) ; mais la croyance ici n'est que le prolongement et comme l'achèvement naturel (Ergänzung) du Savoir (1).

La philosophie religieuse de Herbart est incontestablement la partie la plus défectueuse du système. Il serait facile d'en signaler les faiblesses. Mais cette critique, d'ailleurs inutile, nous entraînerait trop loin ; et il est temps de clore cette longue introduction pour arriver enfin à ce qui constitue l'objet propre de ce travail, l'étude des théories pédagogiques de Herbart.

(1) *Introd. à la phil.* (§ 155. Rem de la 2e édit).

L'ENSEIGNEMENT ÉDUCATIF

ET LES

THÉORIES PÉDAGOGIQUES DE HERBART

CHAPITRE PREMIER

PROGRÈS ET ÉDUCATION. — IMPORTANCE, POSSIBILITÉ ET LIMITES DE L'ÉDUCATION L'ART DE L'ÉDUCATION ET LA PÉDAGOGIE.

Les écrivains qui se sont le plus occupés de pédagogie ne sont point, pour la plupart, des philosophes au sens propre du mot : leurs théories éducatives, fondées le plus souvent sur l'expérience, n'empruntent guère à la philosophie que ses conceptions les plus courantes, et la lecture de leurs ouvrages n'exige point en conséquence une initiation préalable (1). Chez Locke lui-même, la philosophie pratique présente seulement un air de parenté générale plutôt qu'une liaison

(1) Il faudrait faire cependant quelques exceptions, particulièrement pour Herbert Spencer, dont le *Traité de l'éducation* suppose tout au moins la connaissance des principes généraux de l'Évolutionisme.

que de la *Science* (Wissens) ; mais la croyance
que le prolongement et comme l'achèvement
(Ergänzung) du Savoir (1).

La philosophie religieuse de Herbart est inco
blement la partie la plus défectueuse du syst
serait facile d'en signaler les faiblesses. Mais c
tique, d'ailleurs inutile, nous entraînerait trop
il est temps de clore cette longue introductio
arriver enfin à ce qui constitue l'objet prop
travail, l'étude des théories pédagogiques de H

(1) *Introd. à la phil.* (§ 155. Rem. de la 2e édit).

---

s
n
e
n,
e
n;
e-
al
ou
eur
que

e IV

étroite avec la doctrine spéculative. Il n'en est point ainsi chez Herbart : chez lui l'éducateur ne se sépare point du philosophe, et ses théories pédagogiques se sont constituées en connexion étroite avec son système, qu'elles ont même contribué, comme nous l'avons vu, à orienter et à déterminer dans une certaine mesure, mais dont elles ont aussi subi la réaction. L'originalité même de ce système, dont nous avons cherché à mettre en lumière les traits essentiels, suffit pour montrer à quel point la connaissance en est indispensable à qui veut pénétrer le véritable sens des théories pédagogiques de l'auteur. C'est ainsi que le principe fondamental de *l'enseignement éducatif* ne saurait s'expliquer convenablement que par le rôle prépondérant que Herbart attribue à la *représentation* dans la vie psychique. Mais, sans insister davantage sur cette remarque, dont la vérité apparaîtra manifestement par la suite, il nous faut maintenant aborder l'objet propre de cette étude : la considération de l'idée de *progrès*, telle qu'elle ressort de la *Psychologie comme science* et de la *Philosophie pratique générale*, va nous fournir une transition naturelle.

Herbart n'accepte point les théories transformistes qui, de son temps déjà, commençaient à se répandre dans le monde philosophique (1) : il ne croit pas que la vie ait son origine dans les combinaisons mécaniques et aveugles de la matière brute, que les organismes supérieurs procèdent naturellement des organismes inférieurs. Mais, s'il nie le progrès dans la nature, il l'affirme hautement au contraire dans l'humanité. Rejetant en effet *les idées innées*, *les formes à priori et les facultés originelles*, il voit, dans la raison, tant pratique que

(1) V. *Manuel de psychologie*, § 159. Herbart n'a point pu connaître les travaux de Ch. Darwin; mais les théories transformistes étaient courantes dès la fin du XVIIIe siècle, et Lamarck leur avait déjà donné un fondement vraiment scientifique.

spéculative, non un principe fixe et immuable, mais un *devenir*, un résultat du mécanisme psychique, un produit du temps et de l'expérience accumulée des générations successives. Pour lui, comme pour Herbert Spencer, quoique d'une manière différente, l'esprit se règle progressivement sur les choses : la pensée tend vers la conception de plus en plus claire de ces rapports logiques qui sont les lois de l'ordre physique, comme la volonté vers la réalisation de plus en plus complète de ces rapports esthétiques qui sont les principes de l'ordre moral. L'humanité s'achemine ainsi, lentement peut-être, mais incessament, vers cet état idéal qui est la *Société animée* (1), vers cet état où les *idées* règleraient universellement la conduite, où tous les individus n'auraient qu'une même âme, un même esprit, un même sentiment et une même volonté. Le facteur essentiel de ce progrès, c'est *l'éducation* qui, grâce au langage (2), transmet intégralement aux générations futures la masse de plus en plus considérable, de mieux en mieux ordonnée et systématisée, des expériences antérieures, et c'est à la longue durée de la période éducative que Herbart attribue la supériorité non seulement de l'homme sur l'animal, mais aussi des races privilégiées sur les races inférieures de l'humanité. Que ne pourra dès lors une éducation rationnelle, méthodique, fondée sur la connaissance et l'application des lois du mécanisme psychique? Dans quelle mesure ne pourra-t-elle pas contribuer à favoriser et à accélérer cette marche spontanée de l'humanité vers un avenir meilleur, dont l'idée soutient les courages et console des tristesses du temps présent? car, « sans l'espoir avec lequel on contemple la jeunesse, qui donc pourrait vaincre cette

(1) V. Introduction, ch. IV.

(2) Il importe de rappeler ici que le langage ne sert pas seulement à la transmission des connaissances acquises, mais qu'il est aussi un des facteurs essentiels de l'évolution de la pensée. V. Introduction, ch. III.

impression glaciale que l'on éprouve à la pensée que le monde restera toujours en définitive tel qu'il est aujourd'hui? (1) »

L'importance de l'éducation est donc manifeste. Au point de vue moral en particulier, son pouvoir ressort du déterminisme même, qui est au fond de toutes les théories psychologiques et métaphysiques de Herbart. L'éducation morale en effet est incompatible avec le fatalisme qui ne laisse place pour aucun effort, pour aucune initiative, comme avec la théorie de la *liberté transcendantale* qui place en dehors du temps et de l'expérience le fondement du caractère empirique, comme avec le dogme d'un libre arbitre absolu, dont l'intervention imprévue menace à chaque instant d'annihiler les effets des plus constants efforts et de ruiner subitement les plus belles espérances (2). Le déterminisme psychologique au contraire permet, semble-t-il, d'agir à coup sûr et d'édifier solidement, grâce à l'application des lois du mécanisme mental, une œuvre qui n'aura rien à craindre d'un hasard capricieux non plus que d'une aveugle nécessité.

Herbart cependant ne se berce pas d'espérances chimériques, contre lesquelles son expérience d'éducateur, à défaut de principes philosophiques, aurait suffit à le mettre en garde. Sans doute, il déclare qu'à tout prendre, une confiance même excessive sied mieux au pédagogue qu'une défiance exagérée qui aurait nécessairement pour effet de paralyser ses efforts et de provoquer son indifférence. « Parmi ceux qui ont eu à cœur l'œuvre de l'éducation, dit-il, il n'en est aucun qui n'ait toléré et nourri sciemment quelque illusion, ne fût-ce que pour maintenir son esprit dans les dispositions nécessaires à tout homme qui croit de son devoir d'aspirer personnellement vers le mieux (3). » Mais

(1) *Aphorismes pédagogiques* (Sallwürk, § 12; Pinloche, p. 32).
(2) *Esquisse* (Introd., § 3, et *passim*).
(3) *Aph. péd.* (Sallw., § 12; Pinl., p. 32).

il sait et reconnaît que « la meilleure éducation échoue fréquemment ; *que* les hommes supérieurs deviennent ce qu'ils sont le plus souvent par eux-mêmes ; *que* les natures médiocres et aussi les individualités fortement dessinées restent dans leur sphère, en dépit de tout l'art qu'on a déployé pour les élever ou les améliorer (1). »

C'est que la puissance de l'éducation se trouve en réalité limitée par des circonstances de diverse nature. Tout d'abord la portée de son action est à chaque instant conditionnée par le temps et par le point même où est parvenu le développement progressif de l'humanité : « elle ne peut en effet que présenter à la génération qui grandit tout le bénéfice concentré des essais antérieurs, soit sous forme d'enseignement, soit sous forme d'avertissement (2) » ; elle est nécessairement liée à ce progrès même qu'elle contribue si puissamment à diriger et à accélérer, mais sans pouvoir anticiper sur la marche du temps. En outre, son efficacité est subordonnée aux conditions variables de milieu, de situation, aussi bien qu'aux circonstances particulières dans lesquelles l'enfant, devenu homme, pourra un jour se touver placé, et qui seront susceptibles de consolider ou bien au contraire de compromettre ou de ruiner l'œuvre commencée. Elle dépend enfin et surtout de la nature individuelle du sujet. L'éducation, en effet, ne pourrait porter tous ses fruits, produire son plein effet que chez un individu parfaitement sain ; mais l'état de santé parfaite, nécessaire au fonctionnement normal du mécanisme psychique, est un idéal dont l'homme ne peut que se rapprocher plus ou moins (3) ; et le plus souvent l'action de l'éducateur est empêchée ou entravée par les obstacles mêmes que

(1) *Aph. péd.* (Sallw., § 9 ; Pinl., p. 30).
(2) *Pédag. génér.* (Introd., § 7 ; Pinl., p. 4).
(3) *Lettres sur l'appl. de la psych. à la péd.* (Lettre IV, Hartenstein, p. 540).

ce mécanisme rencontre dans la constitution organique et qui ont pour effet de le retarder ou d'en changer le rythme (1). Herbart ignore les lois de l'hérédité ; mais il est loin de méconnaître l'influence de l'organisme ; pour lui, tant vaut le corps, tant vaut l'âme dont il est l'instrument, et c'est par les différences des tempéraments qu'il explique les différences individuelles de caractère et d'intelligence, la prédominance de telle ou telle faculté, comme la mémoire ou l'imagination (2). L'éducateur ne doit donc point se faire illusion : « il ne doit estimer le pouvoir de l'éducation ni moindre ni plus grand qu'il n'est en réalité ; il doit essayer de voir jusqu'où il peut aller ; mais il faut toujours qu'il s'attende à être ramené par l'observation des résultats aux limites des essais raisonnables (3). »

Ainsi donc la puissance de l'éducation fondée, en principe sur la possibilité de mettre en jeu et de diriger le mécanisme psychique, se trouve limitée en fait dans chaque cas particulier par les circonstances individuelles dépendant de l'organisation, qui peuvent contribuer à empêcher, retarder ou altérer le fonctionnement normal de ce mécanisme. Le premier soin de l'éducateur devra être justement de déterminer avec autant de précision que possible le degré *d'éducabilité* de chaque individu, en tant qu'il résulte de sa nature même ou des conditions dans lesquelles il s'est trouvé antérieurement placé. Pour cela, il devra étudier son tempérament, mesurer son impressionnabilité, considé-

(1) *Lettres sur l'appl. de la psych. à la péd.* (Lettre XIII, Hart., p. 572).

(2) Sur cette question des rapports du caractère et de l'intelligence avec l'organisation, les *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie* présentent un très grand intérêt. Herbart y admet que l'action de l'organisme peut non seulement troubler, mais encore, dans certains cas, favoriser le mécanisme psychique. V. aussi la *Psych. comme science* et le chapitre VII du présent volume.

(3) *Aph. péd.* (Sallw., § 12; Pinl., p. 32).

sont là des qualités du cœur; mais l'œuvre de l'éducation exige en outre la *science* (Wissenschaft) et la *force de pensée* (Denkkraft). Elle exige la science, une science vaste, étendue, car, pour Herbart, comme nous le verrons, « il n'y a pas d'éducation sans instruction (1) » ; elle exige la force de pensée, car l'éducateur doit être, avant tout, parfaitement maître de sa science : il doit apercevoir clairement le lien qui existe entre les diverses branches du savoir humain et le rôle respectif de chacune d'entre elles dans l'œuvre de l'éducation ; il doit être capable « de concevoir et de représenter la réalité proche comme un fragment du grand tout (2) », suivant une expression dont nous aurons plus tard à apprécier toute la portée. Mais il est une science qui lui est plus que toutes les autres indispensable, c'est la science même de l'éducation, c'est la *pédagogie :* « il doit posséder les autres sciences pour les enseigner, pour les communiquer, mais il doit posséder la pédagogie pour lui-même (3). »

Au temps de Herbart, l'utilité de la pédagogie scientifique n'était point universellement reconnue. Elle ne l'est point aujourd'hui encore, et parmi les éducateurs même, il en est beaucoup qui la nient formellement : pour eux l'éducation n'exige autre chose, avec la bonne volonté, que le savoir-faire et l'expérience. A ceux-là Herbart oppose justement l'exemple de la médecine (4), qui est aussi un art, un art dont la pratique sans doute demande de l'expérience et l'habileté professionnelle, mais ne saurait se passer impunément du secours de la science.

Formé à l'école de l'expérience, l'auteur de la *Pédagogie générale* est loin d'en méconnaître la nécessité et de s'en reposer uniquement sur la science. « La théo-

(1) *Pédag. génér.* (Introd., § 16; Pinl., p. 9) et *passim.*
(2) *Ibid.* (Introd., §§ 6 et 19; Pinl., pp. 4 et 12).
(3) *Ibid.* (Introd., § 16; Pinl., p. 9).
(4) *Aph. péd* Sallw., § 10; Pinl., p. 30).

rie, dit-il, embrasse un vaste domaine dont chacun n'aborde au cours de la pratique qu'une partie infiniment petite ; de plus, par son caractère indéterminé, qui résulte de sa généralité même, elle néglige tout le détail, toutes les circonstances particulières dans lesquelles le praticien se trouvera chaque fois placé, ainsi que toutes les mesures, les méditations, les efforts personnels par lesquels il lui faudra y faire face ; et c'est pourquoi, à l'école de la science, on apprend à la fois trop et trop peu pour la pratique (1) ». D'ailleurs, la science est encore incomplète, inachevée, remplie de lacunes, qui ne sauraient être actuellement comblées que par l'expérience ; mais, fût-elle même parfaite, « on ne saurait s'en prévaloir pour se dispenser d'observer l'enfant : l'individu se trouve, il ne se déduit pas. *Construire l'enfant* est donc en soi une expression fausse, et, pour le moment, une idée qui ne représente rien et que la pédagogie ne pourra admettre de longtemps encore (2) ».

Mais, si l'expérience est indispensable, elle est aussi par elle seule totalement insuffisante (3). Livrée à elle-même, elle ne peut engendrer que la routine : elle ne peut rien prévoir, rien corriger, rien améliorer sûrement. Elle est toujours limitée, bornée par des conditions de temps et de milieu, impuissante par conséquent en face de cas nouveaux, dont elle ne sait même pas toujours apercevoir la nouveauté. C'est en vain que l'on invoquerait, en faveur d'une éducation purement empirique, l'exemple de cas heureux dont il est impossible de nier l'existence : ici le succès lui-même ne prouve rien, de même qu'il n'apprend rien. L'empirique, là où il réussit, en rapporte tout l'honneur à ses procédés, alors que des procédés tout autres

(1) *Premières Leçons de pédagogie* (Leç. I, § 12 ; Pinl., p. 21).
(2) *Péd. génér.* (Introd. § 14 ; Pinl., p 8).
(3) Herbart a toujours à cœur de combiner l'expérience avec la spéculation (V. Introd., ch. II).

lui eussent aussi bien réussi, et mieux encore peut-être; et là où il échoue, il ne manque pas d'attribuer ce fâcheux résultat à des conditions défavorables d'individualité ou de milieu, pour n'être pas à même de discerner exactement les véritables causes de son insuccès ou de sa réussite. Ainsi s'enracinent les préjugés, ainsi se fortifie la puissance de la routine, « si fort à craindre surtout chez l'éducateur, dont le labeur journalier contribue si singulièrement à rétrécir l'horizon (1) ».

L'expérience n'est véritablement utile, véritablement fructueuse, que lorsqu'elle est dominée et dirigée par la théorie, par la science, qui inspire les recherches, suggère les essais, supprime les vains tâtonnements, contrôle les résultats, les apprécie à leur juste valeur et permet d'en tirer pour le présent comme pour l'avenir tous les enseignements qu'ils comportent. Il ne s'agit pas ici, remarquons-le bien, d'une science toute formelle, tout extérieure, toute superficielle, faite de préceptes généraux et de vagues formules que l'on applique péniblement et maladroitement, « comme l'écolier applique ses règles d'arithmétique »; il s'agit d'une science sur laquelle on a longuement réfléchi, médité, que l'on s'est vraiment assimilée, de manière à l'avoir toujours et tout entière à sa disposition, de manière à en être le maître et non point l'esclave. C'est grâce à cette assimilation préalable d'une science dont il a pénétré profondément son âme, son cœur et son intelligence, que l'éducateur arrive à acquérir, au cours de la pratique, ce *tact pédagogique* dont parle Herbart, aussi éloigné des inspirations trompeuses d'un instinct aveugle et des procédés routiniers d'une expérience inintelligente, que de cette application laborieuse et pédantesque des règles, dont le moindre inconvénient est de raisonner lorsqu'il faudrait agir

(1) *Premières Leçons sur la péd.* (Leç. I, § 12 ; Pinl., p. 23).

et de laisser ainsi passer le temps de l'action. Le tact ne raisonne point, ne réfléchit point longuement : sans hésitations, sans tâtonnements, il sait trouver du premier coup, dans chaque cas particulier, ce qui convient le mieux. « Il y a donc, conclut notre auteur, une préparation à l'art par la science, une préparation de l'intelligence et du cœur, qui précède le travail de l'éducation, et grâce à laquelle seulement l'expérience que nous ne pouvons acquérir qu'au cours de ce travail, devient instructive pour nous. Ce n'est que par l'action, par la pratique, qu'on apprend l'art et qu'on acquiert le *tact*, le talent, l'adresse, l'habileté ; mais, dans la pratique même, celui-là seul apprend l'art, qui a acquis la science auparavant par le travail de la pensée, qui se l'est assimilée, et qui a déterminé à l'avance les impressions que l'expérience future devait faire sur lui » (1).

Ainsi donc l'art de l'éducation, sous peine de se traîner indéfiniment dans l'ornière de la routine, suppose nécessairement la constitution préalable d'une science, la pédagogie, à laquelle il emprunte non seulement sa direction, sa méthode et ses procédés généraux, mais encore ses inspirations particulières. La pédagogie est une science, une science éminemment complexe et difficile, qui, sous sa forme parfaite, ne saurait s'édifier que sur l'ensemble préalablement achevé des autres sciences. « Là où elle paraît facile, elle trahit l'enfance dans laquelle, en réalité, elle se trouve encore (2) ». Mais c'est avant tout et essentiellement une science philosophique, puisque c'est de la philosophie que relèvent les questions relatives à la nature et à la destination de l'homme, qui lui fournissent sa matière et son but (3). De cette double considération de la nature et de la destination de l'homme

(1) *Premières Leçons sur la péd.* (§ 15; Pinl., p. 25).
(2) *Aph. péd.* (Sallw., § 6; Pinl., p. 29).
(3) *Ibid.* (Sallw., § 1).

il résulte que l'on peut distinguer deux grandes parties dans la pédagogie, ou, pour mieux dire, deux points de vue complémentaires, sous lesquels il est permis d'envisager et d'étudier cette science. D'une part, on peut partir d'une détermination précise du but de l'éducation, et de la considération même de ce but déduire un ensemble de moyens et de procédés, en s'appuyant sur l'état des connaissances actuelles. On peut aussi, d'autre part, en se fondant sur les principes et les lois de la psychologie scientifique, établir à priori la possibilité de l'éducation, considérée comme l'*art de former*, indépendamment de toute conception de fin morale, et étudier la nature des obstacles multiples qu'elle peut rencontrer dans les organisations individuelles, aussi bien que les moyens dont elle peut faire usage pour triompher de ces obstacles autant qu'il est en elle. L'opposition est manifeste : « La considération du but de l'éducation nous conduit dans le domaine de l'idéal, tandis qu'au contraire, la méditation des moyens et des obstacles nous ramène dans le domaine de la réalité commune, et même de la plus vulgaire réalité (1) ». Il est clair cependant que ces deux points de vue doivent être ensuite rapprochés et combinés, pour que l'on puisse arriver à constituer la science sous sa forme parfaite et définitive. Herbart s'est placé surtout au premier dans sa *Pédagogie générale déduite du but de l'éducation*, composée à une époque où il n'avait encore rien publié de sa psychologie, dont il possédait déjà, il est vrai, les idées directrices, mais dont il n'avait pas encore élaboré les détails. Il s'est au contraire spécialement attaché au second dans ses *Lettres sur l'application de la psychologie à la pédagogie*, malheureusement inachevées. Enfin l'*Esquisse d'un cours de pédagogie*, sous une forme très brève et très concise, il est vrai, associe

(1) *Aph. péd.* (Sallw., § 12; Pinl., p. 32).

[illegible] le temps [illegible]
[illegible] reflechit pour [illegible]
[illegible] mouvements, il sait [illegible]
[illegible] cas particulier, [illegible]
[illegible] donc, conclu [illegible]
[illegible] par la science, [illegible]
[illegible] qui précède [illegible]
[illegible] laquelle seulement [illegible]
[illegible] acquérir qu'au cours [illegible]
[illegible] pour nous [illegible]
[illegible] qu'on apprend [illegible]
[illegible] l'adresse [illegible] mais,
[illegible] celui-là seul [illegible]
[illegible] auparavant par le travail de la
[illegible] assimilée, et qui a déterminé à
[illegible] que l'expérience future devait

[illegible] de l'éducation, sous peine de se
[illegible] dans l'ornière de la routine sup-
[illegible] la constitution préalable d'une
[illegible] laquelle il emprunte non seu-
[illegible] sa méthode et ses procédés [illegible]
[illegible] ses inspirations particulières. [illegible]
[illegible] une science, une science éminemment
[illegible] qui, sous sa forme parfaite [illegible]
[illegible] sur l'ensemble préalablement
[illegible] sciences. « Là où elle paraît [illegible]
[illegible] dans laquelle, en réalité [illegible]
[illegible] Mais c'est avant tout [illegible]
[illegible] philosophique, puisque [illegible]
[illegible] les questions [illegible]
[illegible] de l'homme qui lui [illegible]
[illegible] (3). De cette double [illegible]
[illegible] et de la destination de [illegible]

[illegible] Pin. [illegible]
[illegible] Pin. p. [illegible]

CHAPITRE II

BUT DE L'ÉDUCATION

Le premier soin de la pédagogie doit donc être de déterminer aussi exactement que possible le but de l'éducation : question capitale à laquelle est suspendue la science tout entière, question délicate et susceptible, en fait, des solutions les plus diverses.

Et d'abord l'éducation doit-elle travailler en vue de l'État ou en vue de l'individu? Le premier point de vue est celui de Platon dans sa *République;* et comme s'il était lié en quelque sorte à l'idéalisme, il se retrouve chez Fichte. L'auteur des éloquents *Discours à la nation allemande* (1) préconise, en effet, comme un moyen de salut et de relèvement pour l'Allemagne, un système d'éducation nationale (*Nationalerziehung*) qui enlèverait l'enfant à la famille pour le remettre entièrement entre les mains de l'État : né pour la patrie, l'enfant doit être élevé par ses soins. C'était là une conception de l'éducation incompatible avec les tendances individualistes de l'esprit et de la philosophie de Herbart, qui voit en elle une de ces chimères ordinaires aux *philosophes poétisants* (*den dichtenden Philosophen*), moins soucieux

(1) Les *Discours à la nation allemande* ont été récemment traduits en français.

de se conformer aux faits qu'habiles dans l'art de construire des abstractions (1). L'auteur de la *Pédagogie générale* avait un sentiment trop vif de la réalité de l'individu pour le subordonner volontiers à cette entité qu'on appelle l'État, et, pour des raisons que nous aurons à examiner par la suite (2), l'éducation privée a toutes ses préférences. D'ailleurs il ne fut jamais qu'un patriote assez tiède, et il ne songe même point à signaler spécialement l'intérêt patriotique parmi les diverses formes d'intérêt que l'éducation doit chercher à éveiller et à développer simultanément chez l'enfant (3). Il admire l'enthousiasme généreux qui anime les *Discours à la nation allemande*, mais il ne le considère que comme un état d'âme engendré par les circonstances et destiné à disparaître avec les malheurs du temps qui l'a fait naître (4). Il est plein d'une estime respectueuse pour le patriotisme des Suisses, qu'il fut à même d'apprécier pendant son séjour dans la maison de M. de Steiger (5); mais il n'y voit en somme, comme dans le patriotisme des Grecs et des Romains, qu'une manifestation inférieure de l'intérêt social, qui a eu antérieurement sa raison d'être et sa grandeur, mais qui est destinée à faire place, dans la suite de l'évolution, à un sentiment plus large et plus compréhensif. Il n'entrevoit que dans un avenir éloigné l'avènement du cosmopolitisme,

(1) *Du Rapport de l'Idéalisme avec la pédagogie* (Sallwürk, § 10).

(2) V. plus bas, ch. VII.

(3) Ces diverses formes de l'intérêt sont : l'intérêt empirique, l'intérêt spéculatif, l'intérêt sympathique, l'intérêt social, l'intérêt esthétique et l'intérêt religieux. V. plus bas : ch. IV.

(4) *Du Rapport de l'Idéalisme avec la pédagogie* (Sallw., § 5).

(5) « Bien que je sois Allemand — et les Allemands, quoi qu'ils en disent, n'ont pas de patrie — j'estime et apprécie assez le patriotisme pour éprouver un profond respect devant celui d'un citoyen suisse. » (Deuxième rapport à M. de Steiger ; Pinl., p. 174, note.)

qui est bien pour lui cependant le terme dernier vers lequel doit tendre le développement du sentiment social ; mais il se complaît dans l'idée d'un *patriotisme européen* « avec les Grecs et les Romains pour ancêtres (1). »

D'ailleurs, en attendant l'avènement de ce patriotisme européen et la suppression « des divisions territoriales restes malheureux de l'esprit de parti, destinés à dispa raître avec lui », il estime que le système d'éducatio qu'il préconise, quoiqu'il ne mette pas tout son orgue à fournir à l'État des fonctionnaires, des magistrats des soldats, est cependant capable de former « des ci toyens, disposés à obéir à un gouvernement juste et le soutenir, qui aient trop de cœur pour ne pas défend leur patrie, et trop d'intelligence pour ne pas mépris l'erreur des révolutionnaires (2) ».

C'est donc l'individu lui-même qui demeure po Herbart la véritable fin de l'éducation. Telle était bi l'opinion de Locke et de Rousseau. Mais la tentati de Rousseau est purement chimérique. Il veut faire son *Émile* un *enfant de la nature!* Mais qu'est-ce d que la nature? et qui pourrait se vanter de la retrou aujourd'hui sous les transformations multiples que temps lui a fait subir? Les stoïciens et les épicuri prétendaient également suivre la nature. Et d'ailleurs il possible, fût-il même désirable d'annihiler l'œu des siècles, de remonter en arrière et de reconstitue quelque sorte l'homme primitif, « l'enfant ainsi é aurait autant de peine pour continuer son existenc milieu d'une société aussi différente de lui qu'il aurait coûté à son maître pour l'élever ainsi milieu d'hommes civilisés (3) ». Locke, au contraire, dresser l'enfant pour le monde, en faire un parfait

(1) *Pédag. génér.* (liv. II, ch. v, § 29; Pinl., p. 173).
(2) *Aph. péd.* (Sallw., § 36; Pinl., p. 366).
(3) *Péd. génér.* (Introd., § 3; Pinl., p. 2).

tleman, et il lui donne en conséquence, pour le diriger, un homme posé, « de mœurs distinguées, qui connaisse lui-même les règles de la politesse et des convenances, avec toutes les modifications qu'elles peuvent subir suivant les personnes, le temps et le lieu, et qui amène sans cesse son élève, dans la mesure où l'âge de celui-ci le permet, à observer ces différentes choses (1) ». Mais, si le point de vue de Rousseau est chimérique, celui de Locke est trop étroit, malgré la faveur qu'il peut rencontrer parmi les gens du monde : l'enfant doit être capable de vivre dans la société et d'y faire son chemin, mais il ne doit pas être élevé exclusivement pour le monde.

Il faut partir de ce principe que « l'éducateur représente l'homme fait chez l'enfant et doit par conséquent assigner comme buts à ses efforts présents ceux-là mêmes que l'enfant se fixera lui-même à l'âge adulte (2) ». Dès lors la moralité, « fin suprême de l'homme, devra être aussi la fin suprême (*der höchste Zweck*) de l'éducation (3) ». Au fond, c'est bien là l'opinion commune de tous ceux qui ont écrit sur la pédagogie. Sans doute, dit Herbart, la moralité est tenue par beaucoup pour un obstacle et une entrave, plutôt que pour ce qu'elle est réellement, c'est-à-dire un principe de force et de vitalité; mais quel est cependant l'éducateur qui voudrait encourir le soupçon de l'avoir négligée sciemment et volontairement, et s'exposer ainsi pour l'avenir aux reproches mérités d'une conscience plus élevée et plus exigeante que la sienne propre? (4) En fait, pouvons-nous ajouter, ceux-là mêmes qui ne se sentent ni la force ni même la volonté de réaliser en eux-mêmes un idéal moral supérieur, ne

(1) *Péd. génér.* (Introd., § 4; Pinl., p. 3). Le texte cité ici par Herbart se trouve au § 93 des *Pensées sur l'éducation.*
(2) *Ibid.* (liv. I, ch. II, § 5; Pinl, p. 56).
(3) *De la représentation esthétique du monde* (Sallw., § 3).
(4) *Péd. génér.* (liv. I, ch. II, § 13; Pinl., p. 60).

qui est bien pour [illegible] admirer chez
lequel doit tendre [illegible] manifesta-
cial ; mais il se com[illegible] hommes, la
européen « avec les [illegible] de la for-
tres (1). » [illegible] se montre

D'ailleurs, en atten[illegible] Louis XI,
européen et la suppr[illegible] Napoléon,
restes malheureux de [illegible] alors qu'elle
raître avec lui », il est[illegible] grandeur
qu'il préconise, quoiq[illegible]
à fournir à l'État des [illegible] l'éducation ;
des soldats, est cependa[illegible] Herbart n'a rien
toyens, disposés à obéir [illegible] qu'à force
le soutenir, qui aient tro[illegible] destinée »,
leur patrie, et trop d'inte[illegible] berce l'âme
l'erreur des révolutionnai[illegible] les forces

C'est donc l'individu [illegible] des incré-
Herbart la véritable fin d[illegible] que l'enfant
l'opinion de Locke et de [illegible] qu'il con-
de Rousseau est purement [illegible] à y jouer.
son *Émile* un *enfant de la* [illegible] éducation une
que la nature? et qui pourra [illegible] d'elle pour
aujourd'hui sous les transfor[illegible] pourra
temps lui a fait subir? Les st[illegible] de compter
prétendaient également suivre [illegible]
il possible, fût-il même désir[illegible]
des siècles, de remonter en arr[illegible]
quelque sorte l'homme primit[illegible]
aurait autant de peine pour co[illegible]
milieu d'une société aussi diff[illegible]
aurait coûté à son maître [illegible]
milieu d'hommes civilisés (3) ». L[illegible]
dresser l'enfant pour le monde, [illegible]

(1) *Pédag. génér.* (liv. II, ch. v, § [illegible]
(2) *Aph. péd.* (Sallw., § 36 ; Pinl., p[illegible]
(3) *Péd. génér.* (Introd., § 3 ; Pinl., [illegible]

goûts individuels, de [illegible]
dont on ne saurait juger [illegible]
manifestations capricieuses [illegible]
la connaissance de ces fins [illegible]
futur importe aussi peu que [illegible]
choisira pour ses vêtements [illegible]

Comment donc l'éducation [illegible]
les fins qu'elle ignore, qu'elle [illegible]
[illegible] volontairement ignorer? [illegible]
[illegible] préparer et en favoriser [illegible]
[illegible] adressant à la *volonté*, [illegible]
[illegible]. Elle devra accroître [illegible]
[illegible] de cette force vive, [illegible]
[illegible] plus grand nombre possible [illegible]
[illegible] c'est l'exercice qui détermine [illegible]
[illegible] simultanément et autant que possible
[illegible] dans tous les sens, en évitant [illegible]
[illegible] en se dispersant [illegible]
[illegible] qui lui sont offertes. [illegible]
[illegible] par une culture appropriée, [illegible]
[illegible] chez l'enfant l'intérêt multiple
[illegible] *gleichschwebende Wichtigkeit* [illegible]

[illegible] multiple, grâce à cette éducation
[illegible] chez lui l'intérêt dans toutes
[illegible] devenu homme sera capable de
[illegible] et ses aptitudes et de réussir
[illegible]. Grâce à cette culture mul-
[illegible] la profession et le genre
[illegible] il sera capable de s'inté-
[illegible] semblables, de ceux
[illegible] « Chacun
[illegible]

peuvent s'empêcher d'apprécier et d'admirer chez les autres les plus hautes et les plus pures manifestations de la moralité. Dans l'estime des hommes, la vertu prime la richesse et la gloire, les dons de la fortune et ceux mêmes du génie : la postérité se montre justement sévère pour la fourberie d'un Louis XI, l'égoïsme d'un Louis XIV, l'ambition d'un Napoléon, la faiblesse d'un Sénèque ou d'un Bacon, alors qu'elle admire sans restrictions et sans réserves la grandeur morale d'un Socrate ou d'un Marc-Aurèle.

Ainsi la moralité est le but suprême de l'éducation; mais en est-elle donc le but unique? Herbart n'a rien de l'ascète ni du mystique : il ne veut pas « qu'à force de lever les yeux vers les hauteurs de notre destinée », on perde de vue la réalité, car, tandis qu'on berce l'âme dans des rêves de perfection chimérique, « les forces et les ressources réelles restent aux mains des incrédules qui gouvernent le monde » (1). Il sait que l'enfant est né pour la société, et il estime dès lors qu'il convient de le préparer au rôle qu'il est destiné à y jouer. En d'autres termes, la moralité est pour l'éducation une fin *nécessaire*, mais qui laisse place à côté d'elle pour d'autres fins simplement *possibles*, que l'adulte pourra se proposer, et avec lesquelles est obligé de compter l'éducateur, qui dans l'enfant doit toujours considérer l'homme adulte qu'il a pour mission de former. Quelles seront ces fins? C'est ce qu'il est, à vrai dire, impossible de savoir d'avance, et ce qu'il serait dangereux de préjuger. L'homme futur voudra-t-il jouer un rôle politique, se mêler activement aux affaires de son pays ou se renfermer au contraire dans les occupations de la vie privée? Se tournera-t-il vers la carrière des armes ou vers la carrière littéraire, vers l'art ou vers la science, vers le commerce ou vers l'industrie? Cela dépendra en partie des circonstances, en partie aussi sans doute des

(1) *Péd. génér.* (liv. I, ch., II, § 23; Pinl., p. 64).

goûts individuels, de certaines dispositions naturelles dont on ne saurait juger sûrement d'ordinaire par les manifestations capricieuses de l'enfance ; mais au fond la connaissance de ces fins particulières de l'homme futur importe aussi peu que « celle de la couleur qu'il choisira pour ses vêtements » (1).

Comment donc l'éducation pourra-t-elle faire siennes des fins qu'elle ignore, qu'elle peut et qu'elle doit même volontairement ignorer ? Comment pourra-t-elle en préparer et en favoriser la réalisation future ? C'est en s'adressant à la *volonté*, principe d'où émane toute activité. Elle devra accroître autant qu'il est en elle le *quantum* de cette force vive, la rendre apte à s'appliquer au plus grand nombre possible d'objets ; et, comme c'est l'exercice qui détermine l'aptitude, elle devra l'exercer simultanément et autant que possible également dans tous les sens, en évitant cependant qu'elle ne se perde en se dispersant dans la multiplicité même des occupations qui lui sont offertes. En d'autres termes, elle devra, par une culture appropriée, la *culture multiple*, développer chez l'enfant l'*intérêt multiple et également réparti* (*gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse*) (2).

Grâce à cette culture multiple, grâce à cette éducation qui aura développé chez lui l'intérêt dans toutes les directions, l'enfant devenu homme sera capable de choisir suivant ses goûts et ses aptitudes et de réussir dans ce qu'il aura choisi. Grâce à cette culture multiple aussi, quelle que soit la profession et le genre de vie dont il ait fait choix, il sera capable de s'intéresser aux occupations de ses semblables, de ceux au milieu desquels il est destiné à vivre. « Chacun doit être, autant que possible, un *virtuose* dans sa spécialité, mais tous doivent avoir le goût de toutes

(1) *Péd. génér.* (Introd., § 16; Pinl., p. 9).
(2) *Ibid.* (liv. I, ch. II, § 9; Pinl., p. 58).

choses » (1) et à une époque où s'impose si puissamment la nécessité de la division du travail, c'est là une condition essentielle de la société, dont les différents membres doivent pouvoir se comprendre afin de pouvoir s'estimer et s'aimer. Quels points de contact, partant quelle sympathie peut-il exister entre un mathématicien qui ne connaît que sa science, un musicien qui n'estime que son art, un agriculteur qui n'a d'yeux que pour ses champs, un commerçant qui ne ressent d'intérêt que pour son négoce ? « Quand l'intérêt de chacun est aussi multiple que les travaux de tous, un heureux besoin les réunit par un seul lien étroit. Au contraire, lorsque chacun n'aime que ses affaires propres, que sa profession, et ne considère tout le reste que comme un moyen pour atteindre son but unique, alors la société devient une espèce de machine : chacun ne réchauffe son existence qu'à une seule étincelle (qui peut d'ailleurs s'éteindre), et il ne reste plus qu'un sombre froid, accompagné de lassitude et de dégoût » (2). C'est l'égoïsme universel, avec le relâchechement du lien social qui en est la conséquence.

L'éducation, par le développement de l'intérêt multiple, rapproche ainsi les hommes et multiplie entre eux les points de contact. Mais est-ce à dire cependant qu'elle doive tendre à effacer les différences individuelles, à comprimer l'originalité et à établir entre les esprits une complète uniformité en les coulant en quelque sorte dans un même moule ? Ce serait là une tentative vaine et insensée, comme celle de « ces pa-

(1) *Péd. génér.* (B. Pascal, *Pensées*, art. VI, : « C'est un bon mathématicien, dira-t-on ; mais je n'ai que faire de mathématiques : il me prendrait pour une proposition. C'est un bon guerrier : il me prendrait pour une place assiégée. Il faut donc un *honnête homme* qui puisse s'accommoder à tous mes besoins généralement. »

(2) *Aph. péd.* (Sallw., § 42 ; Pinl., p. 110). Herbart songeait peut-être, en écrivant ces lignes, à son père, esprit étroit, qui ne voyait rien en dehors de sa profession.

rents sans intelligence qui cherchent à façonner à leur goût leurs fils et leurs filles et à couvrir un bois non raboté d'un vernis multiforme, qui sera violemment arraché, non certes sans douleur et sans dommage, à l'âge de la liberté » (1). En essayant de comprimer l'individualité, on ne ferait le plus souvent que la fausser : elle ressortira toujours, quoi qu'on fasse, au moment où l'on s'y attendra le moins, et sous une forme d'autant plus dangereuse qu'on l'aura méconnue davantage. L'uniformité des esprits n'est d'ailleurs pas plus désirable qu'elle n'est possible ; et la variété des individus n'est pas moins nécessaire à la société que l'homogénéité du tout. Bien loin donc de tâcher à comprimer l'individualité, l'éducateur doit chercher au contraire à la reconnaître le plus tôt possible, de manière à la ménager, à la développer même, en tant qu'elle n'est pas incompatible avec le but même de l'éducation. « Il doit mettre son honneur à ce que l'on reconnaisse dans l'enfant qui fut confié à ses soins, l'empreinte pure et non effacée de la personne, de la famille, de la naissance et du milieu (2). » C'est en apprenant à connaître et à pénétrer les natures individuelles que l'on peut arriver à entr'ouvrir des âmes qui paraissaient fermées, c'est en s'adressant aux dispositions natives de l'individu que l'on peut parvenir à y faire jaillir des sources de vie, comme Herbart lui-même put en faire l'expérience pendant ses années de préceptorat. Mais le soin de ménager et de développer l'individualité ne doit jamais faire oublier la nécessité d'éveiller l'*intérêt multiple ;* et il serait dangereux de favoriser prématurément des dispositions exclusives, à moins que l'on ne se plaise au spectacle « d'une foule de bossus et d'estropiés de toute sorte, s'agitant pêle-mêle dans un turbulent désordre, comme

(1) *Pédag. génér.* (liv. I, ch. II, § 18 ; Pinl., p. 62).
(2) *Ibid.*

on en trouverait l'image dans une société composée d'hommes séparés par les sentiments, où chacun se targue de son originalité et où personne ne comprend son voisin » (1).

Ainsi donc l'éducation comporte une fin suprême, la moralité, correspondant au but que tout homme doit nécessairement avoir en vue, et une fin secondaire, le développement de l'intérêt multiple, sans préjudice des ménagements dus à l'individualité, correspondant aux fins simplement possibles que l'enfant pourra ultérieurement se proposer suivant ses aptitudes et ses besoins. Mais n'y a-t-il pas contradiction entre la fin suprême et la fin secondaire de l'éducation? N'y a-t-il pas opposition entre la simplicité grave et modeste de la vertu, et la parure brillante dont la culture multiple tend à orner les esprits? Cette opposition ne se manifestera point si, par une exacte coordination des efforts on a soin d'éviter l'éparpillement des forces intellectuelles. Tout au contraire, la culture multiple bien entendue doit concourir elle-même à la moralité : elle doit avoir pour résultat de donner au devoir un serviteur actif et éclairé, prompt à concevoir et habile à exécuter (2).

Bien plus, il n'est pas difficile de montrer que la fin secondaire rentre en définitive dans la fin supérieure, et que la moralité doit être le but unique de l'éducation, comme elle doit être le but unique de l'individu; mais pour cela « il est nécessaire d'élargir comme il convient le concept de moralité » (3). Si Herbart ne l'a pas fait dans sa *Pédagogie générale*, s'il s'y est tenu au principe d'une dualité de buts, c'est qu'à l'époque où cet ouvrage parut, il n'avait point encore publié sa *Philosophie pratique*, de telle sorte qu'il était obligé de

(1) *Péd. génér.* (liv. I, ch. IV, § 16; Pinl., p. 101).
(2) *Esquisse* (Sallw., part. II, ch. II, § 81; Pinl. p. 111).
(3) *De la Représentation esthétique du monde* (Sallw., § 3).

s'en tenir au concept courant de la moralité, à cette opinion de Kant qui fait consister la vertu tout entière dans la *bonne volonté*. Or la bonne volonté, comme nous le savons (1), n'est, pour Herbart qu'un des éléments multiples de la moralité. Elle correspond en effet à la *liberté intérieure* qui consiste dans l'accord de la volonté avec le jugement (*Beurtheilung*), avec la vue de l'intelligence (*Einsicht*), et ce sont les autres idéaux moraux qui sont destinés à fournir au jugement sa matière légitime. Mais parmi ces idéaux se trouve en première ligne l'idée de *perfection*, et l'idée de perfection implique à la fois l'*énergie* du vouloir, l'*extension* de la volonté, c'est-à-dire son aptitude à s'appliquer au plus grand nombre possible d'objets, et la *coordination* des vouloirs multiples. Or l'énergie du vouloir sera obtenue par l'intensité de l'intérêt provoqué, l'extension de la volonté par la multiplicité des intérêts éveillés, la coordination des vouloirs par l'unité de plan qui doit présider à la culture multiple ; et la fin secondaire de l'éducation rentre ainsi dans la fin supérieure. La largeur d'esprit, but de la culture multiple, est en effet une condition de la vertu, car « la véritable vertu demande des âmes éveillées, et les esprits obtus ne sauraient être réellement vertueux » (2).

Comment ne pas reconnaître en effet que l'éducation doit tendre à éclairer l'intelligence autant qu'à fortifier le caractère, que la vertu suppose la largeur de l'esprit tout aussi bien que la bonne volonté ? L'étroitesse d'esprit rend la vertu mesquine et sèche, ou bien sombre et farouche. Elle nous fait parfois sourire ; plus souvent elle devrait nous faire trembler, car elle a peut-être fait plus de mal dans le monde que la perversité elle-même. C'est elle qui engendre la supersti-

(1) V. plus haut : Introd., IV.
(2) *Esquisse* (part. II, ch. II, § 63 ; Pinl., p. 109).

tion et le fanatisme, l'esprit de secte et l'intolérance. C'est elle qui allume les bûchers, dresse les échafauds et met le poignard aux mains des assassins. C'est elle qui fait les Philippe II, les Calvin et les Robespierre, les Brutus, les Jacques Clément et les Ravaillac. Il n'est pas de crimes si odieux que l'esprit étroit ne puisse commettre sans remords et sans honte, fort de l'appui de sa conscience. « On ne fait jamais le mal si pleinement et si sûrement que lorsqu'on le fait par conscience », disait énergiquement Pascal.

Ainsi donc le but unique de l'éducation, c'est la moralité, c'est la vertu (1) ; mais une vertu intelligente et éclairée, active et éveillée ; une vertu qui ne s'isole point, qui ne se renferme point en elle-même, mais qui tend, au contraire à se manifester, à se répandre au dehors par la sympathie et par l'action ; une vertu qui combine le soin de la perfection intérieure avec le souci du bien de l'humanité et de l'amélioration sociale ; une vertu largement ouverte à tout ce qui est humain, et elle-même véritablement humaine, sans aucun mélange d'ascétisme ou de mysticisme. « Pour que la moralité puisse régner dans le monde, dit Herbart, il faut qu'elle tienne son pouvoir du monde. Ce pouvoir, qu'est-ce qui le lui donnera ? C'est l'intérêt, l'activité, le talent, la sensibilité pour les choses du monde, toutes choses qui s'évanouissent si facilement chez les esprits ascétiques et religieux ou les purs spéculatifs, et qui, cédant aisément la place aux illusions et aux imaginations les plus extravagantes, les rendent inutiles et ridicules avec tous leurs pieux désirs (2). »

(1) Il convient de remarquer que *Moralité* (*Sittlichkeit*) et *Vertu* (*Tugend*) ne sont point termes identiques. La vertu, c'est l'idéal qu'il s'agit de réaliser; la moralité, c'est l'état de l homme qui se rapproche de cet idéal (*Esq*. II, III, § 141 ; Pinl., p. 221).

(2) *Esquisse* part. II, ch. II, § 81 ; Pinl., p. 111).

CHAPITRE II

LES TROIS GRANDES FONCTIONS DE L'ÉDUCATION
LE GOUVERNEMENT DES ENFANTS ET L'ÉDUCATION PHYSIQUE

I

Étant donné le but que l'éducation se propose, quels seront les moyens qui lui permettront d'atteindre ce but? Il en est deux qui s'offrent tout d'abord à l'éducateur : l'*enseignement* (*der Unterricht*) et l'*éducation morale proprement dite* (*die Zucht*) (1). C'est là une distinction analogue, semble-t-il, à celle que la pédagogie ordinaire établit entre la culture de l'esprit d'une part, et la culture du cœur et du caractère d'autre part. Mais l'analogie n'est qu'apparente. En réalité, *Unterricht* et *Zucht* n'ont qu'un seul et même but, la fin même de l'éducation, la moralité ; et ils ne diffèrent que par la nature des procédés employés : l'enseignement s'adresse aux idées, aux *représentations*, dont il s'agit d'accroître et d'organiser la masse ; la culture morale proprement

(1) Comme il apparaîtra plus clairement par la suite, Herbart emploie le mot (*Zucht*) dans un sens tout particulier et que l'expression de *culture morale* ne rend qu'assez imparfaitement. Dans l'usage qui a prévalu, ce terme correspond plutôt à ce que nous appelons la *discipline*.

dite s'adresse directement aux sentiments : elle loue et blâme, récompense et punit, exhorte, encourage, réprime, fait appel à l'émulation, à l'honneur, à la honte. Mais laisser uniquement à l'enseignement le soin d'orner l'esprit ou de préparer l'intelligence en vue de quelque fin particulière, en s'en remettant exclusivement à la culture morale proprement dite du soin de former le caractère en vue de la moralité, c'est là, d'après Herbart, une des plus graves et des plus dangereuses erreurs de la pédagogie. Pour lui, « il n'y a pas d'éducation sans instruction (1) ; une culture morale sans instruction serait un but sans moyen, de même qu'une instruction sans culture morale serait un moyen sans but (2) ». Cela résulte tout d'abord de ce que la moralité implique nécessairement l'idée de *perfection*, de ce que cette largeur d'esprit, cette souplesse d'une intelligence active et éveillée, sans lesquelles il n'y a pas de vertu véritable, ne sauraient être obtenues que par la *culture multiple*, objet de l'enseignement. Mais il y a aussi à cela une autre raison plus intime et plus profonde, liée aux principes mêmes de la psychologie de Herbart. Il faut se rappeler, en effet, que les représentations constituent le fond même de l'âme et comme la substance du moi : tout le reste n'est qu'une résultante des représentations et des rapports divers que ces représentations soutiennent entre elles (3). L'éducation se propose de former le caractère en vue de la moralité ; « mais le caractère ressort du fond de l'âme ; il faut donc, pour former le caractère, savoir déterminer l'âme elle-même (4) », c'est à-dire le système de ses représentations. En effet, le caractère dépend essentiellement de ce que la volonté choisit ou

(1) *Péd. gén.* (Introd., § 16 ; Pinl., p. 9).
(2) *Aph. péd.* (Sall., § 192 ; Pinl., p. 219).
(3) Voir Introd., ch. III.
(4) *Aph. péd.* (Sall., § 15 ; Pinl., p. 52).

rejetée d'une manière constante ; mais la volonté, comme on le sait, n'est pas une faculté à part : « La volonté, *comme le désir en général,* prend ses racines dans le cercle des idées ; elle est une résultante non point de telle ou telle représentation particulière, mais de l'action combinée des idées acquises (1). » — « On ne sera donc maître de l'éducation qu'à la condition de savoir faire entrer dans l'âme de l'enfant une grande somme d'idées, dont les parties soient étroitement unies, et qui ait assez de force pour l'emporter sur les éléments défavorables du milieu, pour en absorber au contraire les éléments favorables et se les assimiler (2). » Or c'est manifestement à l'enseignement qu'il appartient de constituer et d'organiser le système des représentations.

Que pourrait d'ailleurs la culture morale proprement dite sans l'appui de l'enseignement ? S'adressant exclusivement aux sentiments, elle ne pourrait qu'ébranler l'âme de l'enfant et l'émouvoir en diverses manières. Mais les sentiments ne sont point des phénomènes primitifs, indépendants ; ils ne constituent à vrai dire qu'un état particulier, qu'une manière d'être, le plus souvent passagère et fugitive, des représentations. Faire naître un sentiment, c'est modifier plus ou moins profondément l'équilibre actuel des représentations ; mais, une fois la cause perturbatrice disparue, les idées doivent nécessairement reprendre d'elles-mêmes leur ancien équilibre (3). L'action que l'on exerce sur la sensibilité ne saurait donc avoir rien de durable, comme le prouve d'ailleurs ce fait d'expérience qu'après des crises violentes, l'âme, au bout d'un certain temps, se retrouve en définitive telle qu'elle était auparavant. Comment, dit Herbart, fonder de sérieuses espérances

(1) *Esquisse* (II, II, § 58 ; Pinl., p. 104).
(2) *Péd. gén.* (Introd., § 25 ; Pinl., 19).
(3) *Ibid.* (III, v, § 8 ; Pinl., p. 223).

sur cet ébranlement perpétuel des sentiments auquel ont recours tant d'éducateurs et particulièrement les mères ignorantes, lorsque l'on considère « quel degré de sévérité paternelle un adolescent robuste peut supporter sans en être affecté, quels stimulants on prodigue aux faibles sans qu'ils en deviennent plus forts ? (1) » Le seul résultat que l'on puisse attendre de ce « tiraillement en tous sens de la sensibilité », c'est de créer une excitabilité purement factice en émoussant les sentiments délicats. Si l'on veut faire œuvre durable, si l'on veut obtenir une éducation dont l'influence se fasse sentir sur la vie tout entière, c'est donc sur le fond même de l'âme qu'il faut agir, c'est-à-dire sur les représentations ; c'est la masse des idées qu'il faut former, accroître, organiser en un système solide et cohérent.

C'est donc à l'enseignement que revient la part essentielle et fondamentale dans l'œuvre éducative : la culture morale proprement dite, indispensable à coup sûr, surtout lorsque l'enseignement fait défaut ou commence trop tard, ne saurait avoir dans une éducation complète et bien ordonnée qu'un rôle accessoire et secondaire, que nous aurons à déterminer exactement par la suite (2). De même qu'en psychologie la théorie des représentations précède naturellement celle des sentiments, des désirs et de la volonté, qui ont leur principe dans la représentation, de même en pédagogie l'étude de l'enseignement, ou la *didactique*, pour employer le nom que lui donne quelquefois Herbart, doit venir avant celle de la culture morale proprement dite (3).

Mais l'enseignement et la culture morale ne sauraient se passer d'un auxiliaire qui ne rentre pas à proprement

(1) *Péd. génér.* (III, v, § 7 ; Pinl., p. 222).
(2) Voir plus bas ch. vi.
(3) *Esquisse* (II, ii, § 58 ; Pinl., p. 104).

parler dans l'éducation, mais sans lequel cependant l'éducation elle-même ne serait guère possible : c'est le *gouvernement des enfants* (*die Regierung der Kinder*). Le gouvernement se confond d'ordinaire dans la pratique avec la culture morale, dont il serait même dangereux de le séparer entièrement ; mais il est cependant nécessaire de l'en distinguer en principe. La culture morale, comme l'enseignement, se propose en effet de *former* pendant que le gouvernement est en lui-même indifférent à cette fin, quoiqu'il puisse y contribuer indirectement ; la culture morale considère l'avenir, pendant que le gouvernement n'envisage que le présent (1) ; la culture morale a exclusivement en vue le bien de l'enfant, pendant que le gouvernement se préoccupe surtout de la tranquillité des adultes. Le gouvernement est une nécessité qui s'impose à l'éducateur comme à l'Etat, parce qu'il importe de maintenir l'ordre. Il faut que l'enfant se tienne tranquille pendant les heures de leçons, afin que la tâche de l'éducateur ne soit pas rendue impossible par sa turbulence ; il faut que, pendant les heures de liberté, il s'abstienne d'escalader la clôture du voisin et de dévaster son jardin, parce que le voisin tient à ses fleurs et à ses fruits (2). Maintenir l'ordre est une nécessité qui s'impose dès le début, avant même qu'il soit possible de songer à inculquer à l'enfant les idées du bien et du mal, du juste et de l'injuste, avant qu'il puisse être question de la culture morale proprement dite.

Il y a donc en résumé trois fonctions principales de l'éducation, qui, en fait, ne peuvent être séparées, mais qui doivent être au contraire sagement combinées, de manière à assurer la réalisation de la fin que l'on se propose : le gouvernement des enfants, l'enseignement et la culture morale. Le gouvernement, qui a d'abord

(1) *Esquisse.* (II, II, § 57 ; Pinl., p. 103).
(2) *Sur ma lutte avec la philosophie à la mode* (Pinl., p. 48).

le rôle le plus important pendant la première période de l'enfance, doit s'effacer progressivement devant la culture morale qui finit par le remplacer complètement (1); et la culture morale à son tour doit d'ordinaire s'arrêter avant que l'enseignement ait terminé son œuvre, comme on le verra par la suite : il arrive, en effet, un moment où le jeune homme, tout en sentant la nécessité de continuer à s'instruire, ne supporte plus qu'avec impatience les ingérences désormais inutiles de l'éducateur dans les affaires de sa conscience.

Il convient maintenant d'étudier en détail ces trois grandes fonctions de l'éducation, en commençant, comme il est naturel, et comme Herbart lui-même nous y invite, par le gouvernement.

(1) *Péd. gén.* (III, v, § 4; Pinl., p. 216).

II

LE GOUVERNEMENT DES ENFANTS

Pendant les premières années il n'existe point encore chez l'enfant de volonté, au sens propre du mot. Aux lieu et place de cette volonté, on ne rencontre qu'une sorte de turbulence, de pétulance aveugle (*Ungestüm*) (1), procédant des forces organiques, non réglées encore par le mécanisme psychique, et susceptible de troubler en mille manières l'ordre de choses établi par les adultes. Il importe que cette activité désordonnée soit maintenue en de justes limites et dirigée ; il importe que l'enfant soit mis hors d'état de nuire et garanti lui-même contre ses propres imprudences ; il importe aussi que des habitudes soient contractées qui permettent plus tard à l'éducation d'accomplir son œuvre, car « il n'est pas possible d'instruire un enfant insoumis ». Contenir et diriger l'activité de l'enfant, telle est la tâche du gouvernement. On la contient et on en empêche les manifestations nuisibles ou dangereuses par un système de prohibitions. Mais ces prohibitions n'auront une réelle efficacité qu'autant qu'elles laisseront à l'humeur capricieuse de l'enfant une certaine latitude pour s'exercer : « celui-ci accepte en effet

(1) *Péd. génér.* (I, 1, § 2 ; Pinl., p 73).

sans difficulté nombre de mesures restrictives, à la condition que ces mesures portent sur des points bien déterminés et qu'il lui reste à côté un champ indéterminé pour son caprice (1). » De là la nécessité de réduire les défenses au strict nécessaire. On dirige d'autre part l'activité des enfants en les occupant. Occuper les enfants est chose essentielle, ne serait-ce que pour éviter « le désordre et l'indiscipline, qui sont les conséquences de l'oisiveté (2). » — « Il ne s'agit pas, tout d'abord, de les occuper en vue d'un profit quelconque pour la culture de leur esprit ; mais leur temps doit être employé, simplement pour éviter qu'ils ne fassent des sottises (3) ; » et il faut ici tenir largement compte de leur besoin d'activité physique. « Les occupations les meilleures, toutes choses égales d'ailleurs, seront celles qu'ils choisiront eux-mêmes ; seulement ils savent rarement s'occuper suffisamment et d'une manière durable : des prescriptions précises de faire telle ou telle chose jusqu'à ce qu'elle soit finie assureront mieux l'ordre que le jeu sans règles qui ne tarde pas à les ennuyer (4). » Il semble donc que Herbart n'accorde pas au jeu toute l'importance que l'on est convenu de lui attribuer aujourd'hui. Il est loin cependant de le proscrire absolument : il le juge indispensable au contraire et recommande même aux éducateurs qui en auraient la patience de se mêler activement aux jeux des enfants. Mais il redoute, et non sans raison, les conséquences d'un jeu trop prolongé où les enfants sont laissés à eux-mêmes : leur ardeur première ne tarde pas à s'éteindre : ils s'ennuient, et leur imagination ne manque pas de leur suggérer quelque sottise à faire. Il est nécesssaire de les occuper d'une manière continue, et, si l'occupation qu'on leur donne consiste en un travail utile, un

(1) *Esquisse* (II, 1, § 49; Pinl., p. 82).
(2) *Ibid.* (II, 1, § 56; Pinl., p. 103).
(3) *Ibid.* (II, 1, § 46; Pinl., p. 81).
(4) *Ibid.* (II, 1, § 47; Pinl., p. 81).

travail manuel par exemple, cela n'en vaudra que mieux (1). « Tout homme, en effet, dit Herbart, devrait apprendre à se servir de ses mains, car la main a sa place d'honneur à côté de la langue pour élever l'homme au-dessus des animaux (2). » Il est clair, d'ailleurs, qu'à mesure que l'enfant avancera en âge, l'étude devra prendre une place de plus en plus considérable dans les occupations qu'on lui imposera ; mais cela même entraînera la nécessité de récréations, où son besoin d'activité physique trouvera à s'employer librement.

Le gouvernement des enfants comporte donc, d'une part, des ordres qui president à l'emploi de leur activité et, d'autre part, des prohibitions qui en préviennent les manifestations nuisibles ou dangereuses. Ces ordres comme ces défenses doivent être maintenus en toutes circonstances dans toute leur rigueur, car « rien n'affaiblit le gouvernement comme de céder aux larmes et aux prières des enfants ou, à plus forte raison, à leur turbulence (3). » De là la nécessité de ne jamais donner aux ordres non plus qu'aux prohibitions plus de généralité qu'il ne convient, pour que l'éducateur ne soit pas obligé de revenir dans certains cas imprévus sur ses décisions premières.

Comment assurer cependant l'exécution des ordres imposés, l'observance des défenses prescrites? Le moyen le plus communément employé est la menace. Mais « d'une part il se rencontre des natures vigoureuses qui osent tout pour pouvoir tout vouloir, et, d'autre part, il en existe d'autres, en bien plus grand nombre, qui sont trop faibles pour se pénétrer de la menace, et chez lesquelles le désir finit par transpercer ordinairement la crainte elle-même (4). » Pour écarter

(1) *Esquisse* (II, I, § 56 ; Pinl., p. 103).
(2) *Ibid.* (III, I, § 259 ; Pinl., p. 332). *Sur l'importance de la main et de la langue*, voir plus haut : Introd., ch. III.
(3) *Ibid.* (II, I, § 48 ; Pinl., p. 82).
(4) *Péd. gén.* (I, I, § 7 ; Pinl. p. 75).

cette incertitude où l'on se trouve toujours sur l'efficacité des menaces, qui ne sauraient d'ailleurs être multipliées sans danger, on a recours le plus souvent à la surveillance.

Mais une surveillance trop constante et trop rigoureuse présente, d'après Herbart, les plus graves inconvénients. D'abord, elle est aussi pénible à celui qui l'exerce qu'à celui qui la subit, et il n'est pas de ruses auxquelles ils n'aient bientôt recours, l'un pour s'y soustraire et l'autre pour s'en décharger. Le caractère de l'enfant risque de se fausser ou de perdre tout ressort, suivant qu'il aura su trouver plus ou moins de subterfuges pour échapper à la surveillance dont il est l'objet. De plus, cette surveillance devient de plus en plus nécessaire à mesure qu'elle s'est exercée plus longtemps et plus rigoureusement, de telle sorte qu'il arrive un moment où le moindre relâchement d'attention peut présenter les plus grands dangers. Enfin une surveillance trop étroite empêche les enfants de prendre possession d'eux-mêmes, de s'ingénier en mille manières, de faire mille expériences et d'apprendre mille choses que l'enseignement lui-même sera impuissant à leur faire connaître. « Si l'on veut faire de la surveillance une règle absolue, dit très judicieusement Herbart, que l'on ne demande à ceux qui auront grandi sous cette tyrannie ni adresse, ni esprit d'invention, ni audace, ni assurance : qu'on s'attende à avoir des individus qui ne sauront et ne voudront jamais être qu'à une seule et même température, se livrer qu'à une seule et même succession indifférente d'occupations prescrites, qui se déroberont à tout ce qui est élevé et distingué pour se donner exclusivement à tout ce qui est vulgaire et commode (1). » Dira-t-on qu'une surveillance continuelle est nécessaire pour prévenir des accidents possibles ? « Il

(1) *Péd. génér.* (I, 1, § 9 ; Pinl., p. 76).

faut, répond l'auteur de la *Pédagogie générale*, que les enfants et les jeunes gens soient exposés au danger, si l'on veut qu'ils deviennent des hommes (1). » Ce n'est pas à dire par contre que l'on soit nécessairement en droit d'attendre l'esprit d'initiative et la fermeté de caractère chez tous ceux qui auraient grandi entièrement livrés à eux-mêmes ; et, en signalant les dangers d'une surveillance excessive, Herbart se garde bien de tomber dans l'excès opposé qu'il relève au contraire chez les éducateurs de la Grande-Bretagne, de « cette île heureuse » où tant de licences sont permises aux jeunes gens de condition. Il reconnaît que pendant la première enfance et dans nombre de cas spéciaux, une surveillance attentive s'impose. Mais en général elle doit être réduite au strict nécessaire, se manifester seulement par intervalles, le plus souvent à l'improviste, et surtout ne jamais témoigner d'une défiance inutile (2).

Aussi bien la surveillance sera d'autant moins nécessaire que l'éducateur aura su conquérir à un plus haut degré l'*autorité* et l'*amour*, qui sont incontestablement les deux plus puissants auxiliaires du gouvernement. Le besoin de l'autorité s'impose surtout avec les natures vives, qui s'essaient dans le mal comme dans le bien, et dont les tentatives dangereuses ont besoin d'être réprimées. L'amour s'obtient plus facilement des natures délicates, qui demandent moins un frein qu'un stimulant. L'autorité, à vrai dire, appartient naturellement au père, à qui tout obéit, vers qui tout converge dans la maison, et qui apparaît de bonne heure à l'enfant comme une sorte de divinité. L'amour de son côté va primitivement et spontanément à la mère, qui sait mieux que personne comprendre les besoins de l'enfant, lire dans son cœur, pénétrer dans ses sentiments et, grâce à la

(1) *Péd. génér.* (I, 1, § 8 ; Pinl., p. 76).
(2) *Esquisse* (II, 1, § 49 ; Pinl. p. 83).

finesse de sa nature féminine, trouver en toutes circonstances le ton qui convient le mieux. Et c'est pourquoi, d'après Herbart, le gouvernement n'est jamais mieux à sa place qu'entre les mains des parents. Il faut bien cependant, lorsqu'il est délégué à un éducateur étranger, que celui-ci se mette en mesure de conquérir l'autorité et l'amour dont il a besoin pour l'accomplissement de sa tâche. L'autorité exige des qualités dont les unes sont entièrement naturelles et les autres susceptibles d'être acquises : la stature, la voix, le geste, le maintien, la supériorité de l'esprit, du savoir et du caractère : l'éducateur doit suppléer aux dons que la nature lui a refusés par la mise en œuvre intelligente des qualités qu'il possède ou qu'il est susceptible d'acquérir. Quant à l'amour, il n'ira sûrement ni à celui qui s'isole, qui prend un ton gourmé et affecté, ni à celui qui s'abaisse jusqu'à être vulgaire et exagère l'affabilité. « L'accord des sentiments qu'exige l'amour peut s'obtenir de deux manières : ou bien l'éducateur pénètre dans les sentiments de l'enfant et s'y associe avec adresse, ou bien il fait en sorte de se rendre lui-même en quelque manière accessible à sa sympathie (1). » Mais l'affection ne doit jamais s'acheter au prix d'une faiblesse trop indulgente, incompatible avec l'autorité, et elle n'a de valeur qu'autant qu'elle se concilie avec une sévérité nécessaire (2).

L'autorité et l'affection ne suffisent pas toujours à assurer l'obéissance, à cause de la légèreté oublieuse et insouciante de la nature enfantine. Il faut alors avoir recours aux réprimandes, et parfois même, lorsque les réprimandes demeurent sans effet, aux punitions. Il ne s'agit pas encore ici de ces punitions qui ont une valeur éducative proprement dite (3), mais

(1) *Péd. gén.* (I, 1, § 12; Pinl., p. 78).
(2) *Esquisse* (II, 1, § 53; Pinl. p. 85).
(3) Voir plus bas, ch. VI.

seulement de celles qui tendent à assurer le maintien de l'ordre, comme c'est la tâche du gouvernement. Herbart ne croit pas qu'il soit possible de renoncer entièrement aux châtiments corporels (qui sont aujourd'hui encore d'usage courant en Allemagne, même dans les écoles publiques) ; mais il veut qu'ils soient « assez rares pour être plutôt redoutés de loin qu'appliqués en réalité (1). » L'emploi de ce genre de châtiment risque en effet de blesser dangereusement l'amour-propre des enfants et de les mettre en état de révolte sourde ou ouverte ; et, s'il est trop souvent répété, il n'a d'autre effet que de les endurcir et de les rendre insensibles. D'ordinaire il est préférable d'avoir recours à une privation momentanée de nourriture, ou mieux encore de liberté, tout en évitant toute exagération fâcheuse et en ayant soin de proportionner aussi exactement que possible la gravité de la peine à la gravité de la faute (2).

En somme, conclut Herbart, le gouvernement est la partie la plus facile, et pour beaucoup même la partie la plus agréable de la tâche de l'éducation, à cause de l'exercice d'autorité qu'il implique. Mais il ne faut pas que l'éducateur se complaise volontairement dans cet exercice de l'autorité ; il ne faut pas que le gouvernement devienne jamais capricieux, arbitraire, oppresseur et tyrannique. Il ne faut pas non plus qu'il se prolonge au delà de certaines limites, variables d'ailleurs avec les individus ; il faut qu'il s'efface progressivement devant la culture morale, destinée à le relever puis à le remplacer; il faut qu'à la soumission passive se substitue peu à peu l'obéissance volontaire qui se soumet de bon gré, même à des exigences dont elle ignore le motif, parce qu'elle a foi dans les bienfaits de l'éducation et dans la bonne volonté de l'éducateur. Mais

(1) *Esquisse* (II, 1, § 51 ; Pinl., p. 83).
(2) *Ibid.*

cette obéissance volontaire si désirable exige déjà un certain développement de l'esprit qui suppose lui-même un enseignement suffisamment avancé (1).

III

ÉDUCATION PHYSIQUE

C'est peut-être ici le lieu de dire quelques mots de l'éducation physique et des soins à donner au corps de l'enfant, qui rentrent assez naturellement, semble-t-il, dans la tâche du gouvernement. Après Locke, après Rousseau, sans parler de Montaigne et de Rabelais, c'était là une question dont il n'était guère possible de méconnaître l'importance.

Dès le XVIIIe siècle, la pédagogie allemande s'en était préoccupée : les *Philanthropinistes* surtout, dans leur zèle pour tout ce qui peut assurer la joie et la belle humeur de l'enfant, s'élevaient contre l'excès du travail intellectuel, contre ce que l'on est convenu aujourd'hui d'appeler le *surmenage;* on revenait au point de vue de l'antiquité; les exercices corporels commençaient à être en honneur, et dès 1816 la gymnastique prenait place dans le programme officiel des gymnases prussiens (2). Herbart ne pouvait demeurer indifférent à ces préoccupations nouvelles, que ses propres théories spéculatives le prédisposaient d'ailleurs à accueillir favorablement. La santé du corps est en effet pour lui, comme nous le savons, une condition essentielle du bon fonctionnement du mécanisme psychique et par conséquent de l'efficacité de l'éducation, qui trouve ses

(1) *Péd. gén.* (I, I, § 18-19; Pinl., pp. 87-88).
(2) D'après une note de Sallwürk au § 58 de l'*Esquisse*.

obstacles les plus ordinaires dans les maladies de toute nature et dans le mauvais état de l'organisme. Et, d'autre part, cette idée de perfection, qui domine pour lui toute la pédagogie, comporte la santé du corps au même titre que la santé de l'esprit (1). Aussi se plaît-il à citer le vers de Juvénal si souvent répété de nos jours : « *ut sit mens sana in corpore sano* (2). » Il voit dans une santé robuste une des conditions de l'énergie du caractère : « les natures maladives se sentent dépendantes ; les natures vigoureuses seules osent vouloir (3). » Il déclare que sans un bon état de l'organisme l'éducation est impossible, de telle sorte que le premier soin de l'éducateur doit être de veiller à l'établir ou à le conserver : « Pour pouvoir supporter, dit-il, le plein effet d'une complète culture morale, l'enfant a besoin d'une santé parfaite ; on ne peut guère faire d'éducation lorsqu'on a un état maladif à ménager : cette raison suffirait à elle seule pour faire comprendre qu'un genre de vie réglé par l'hygiène est la base et la condition première de l'éducation (4). » Il insiste à maintes reprises sur la nécessité de récréations fréquentes qui permettent à l'enfant de détendre son esprit et en même temps de donner libre carrière à son besoin d'activité physique. Il reconnaît l'utilité des exercices gymnastiques, tout en protestant contre l'abus qu'on en pourrait faire (5). Comme les *Philanthropinistes*, il proclame sans cesse qu'il faut maintenir l'enfant en belle humeur (*Frohsinn*). Et cependant il ne traite point spécialement de l'éducation physique, et il se contente de supposer au début, dans l'*Esquisse*, « qu'on a pris les précautions et les soins nécessaires pour le développement physique de l'enfant, sans

(1) *Esquisse* (I, I, § 10 ; Pinl., p. 36).
(2) Particulièrement *Esquisse* (II, II, § 59 ; Pinl., p. 105).
(3) *Péd. gén.* (III, IV, § 27 ; Pinl., p. 242).
(4) *Ibid.* (III, V, § 26 ; Pinl., p. 251).
(5) *Esquisse* (II, II, § 59 ; Rem. Pinl., p. 105).

l'amollir ni l'endurcir d'une façon dangereuse... A quel degré on peut l'endurcir, cela dépend de la constitution de chacun. » Fort sévèrement élevé, ainsi que nous l'avons dit en racontant l'histoire de sa vie, il ne croit cependant point, comme Rousseau, que l'on doive faire de l'endurcissement à outrance un principe absolu, quoiqu'il le juge bon dans des limites raisonnables et variables avec les individus. « Il ne faut pas, en gâtant les enfants, provoquer chez eux des besoins inutiles » ; mais il ne faut pas non plus refuser satisfaction à leurs besoins légitimes, ce qui n'aurait pour effet que de les exaspérer, d'autant plus « qu'aucun besoin réel ne saurait égarer l'enfant (2) ».

En somme, Herbart semble avoir eu sur toute cette question des vues très judicieuses, exemptes de toute exagération. S'il ne s'y est pas arrêté davantage, s'il n'en a pas fait un objet d'études spéciales, c'est que, pour lui, elle est plutôt du domaine de la médecine : en pédagogie, les principes nécessaires font défaut (*die Prinzipien fehlen*) (3).

(1) *Esquisse* (II, I, § 45 ; Pinl., p. 82).
(2) *Ibid.*
(3) *Péd. gén.* (III, IV, § 27 ; Pinl., p 242).

CHAPITRE IV

L'ENSEIGNEMENT

L'INTÉRÊT. — L'INTÉRÊT MULTIPLE. — MOMENTS DE L'ENSEIGNEMENT

Le gouvernement, en tant qu'il n'est pas uniquement destiné à assurer le maintien de l'ordre, ce qui est son rôle principal, ne sert qu'à préparer et à rendre possible l'éducation proprement dite et particulièrement l'enseignement, qui prend bientôt une place de plus en plus importante dans les occupations imposées à l'enfance. Avec la théorie de l'enseignement, avec la *Didactique*, nous pénétrons au cœur même de la pédagogie de Herbart. L'enseignement constitue en effet, comme nous savons, la partie essentielle de l'éducation, pour laquelle le gouvernement n'est qu'un moyen et la culture morale proprement dite un auxiliaire. Mais il apparaît déjà que, pour répondre aux grandes espérances que l'on est en droit de fonder sur lui et mériter la place prépondérante qui lui est assignée dans l'œuvre éducative, l'enseignement doit satisfaire à certaines conditions. Il ne s'agit pas d'un enseignement qui écrase l'esprit sous une masse d'érudition indigeste au détriment de la santé ; il ne s'agit pas d'un enseignement superficiel

qui n'ait pour but que l'ostentation (1) ; il ne s'agit pas non plus d'un enseignement qui ne vise qu'à fournir *tuto*, *cito*, *jucunde*, tel ou tel ordre de connaissances nécessaires pour quelque fin particulière (2) ; il s'agit d'un enseignement vraiment *éducatif* (*der erziehende Unterricht*), dominé de haut par l'idée de la *moralité*, et plus immédiatement par l'idée de la *perfection* : il s'agit par conséquent d'un enseignement qui excite et accroisse l'activité de l'esprit, qui élargisse en même temps le plus possible le champ de cette activité, tout en évitant une dispersion des énergies intellectuelles, qui serait fatale à la constitution du caractère et de la personnalité (3). Or la première manifestation de l'activité intellectuelle, c'est l'*intérêt*, susceptible de s'élever par les divers degrés du *désir* jusqu'à la *volonté résolue* et à l'*action*. L'enseignement doit donc : 1° faire naître l'intérêt ; 2° développer l'intérêt dans toutes les directions ; 3° maintenir en même temps l'unité, l'ordre, l'enchaînement dans la masse des connaissances communiquées. Ce sont là les trois points essentiels qui doivent successivement arrêter notre attention.

(1) *Esquisse* (II, II, § 59 ; Pinl., p. 105).
(2) *Ibid.* (II, II, § 57 ; Pinl., p. 104).
(3) L'idée de perfection implique en effet l'énergie, l'extension et la coordination. Voir Introd., IV.

I

DE L'INTÉRÊT (1)

L'enseignement doit accroître l'activité de l'esprit et faire naître l'intérêt. Mais comment pourrait-il développer l'activité sans mettre en jeu cette activité ? Comment pourrait-il éveiller l'intérêt sans s'adresser à l'intérêt ? L'intérêt, qui est le but de l'enseignement, en doit être aussi l'instrument le plus puissant, le moyen le plus efficace. L'enseignement doit être constamment *intéressant* : il doit toujours maintenir l'enfant en joie et ne jamais lui coûter de larmes (1). Mais cela ne veut pas dire qu'il faille *amuser* l'élève et faire de l'enseignement un jeu (2), comme c'était la tendance des *Philanthropinistes ;* l'intérêt que l'on exciterait ainsi par des moyens artificiels serait un intérêt factice, un intérêt *à côté*, un intérêt éphémère, incapable de survivre à l'emploi des moyens dont on s'est servi pour le provoquer, utile peut-être pour le moment, mais sans valeur pour l'avenir. Pour être vraiment durable et vraiment efficace, l'intérêt doit naître naturellement des choses mêmes qui sont enseignées.

C'est là un intérêt *direct*, dont il faut soigneusement distinguer l'intérêt *indirect* que l'on peut provoquer

(1) Dans ses *Remarques sur un mémoire pédagogique*, de 1814, Herbart donne les raisons pour lesquelles il a choisi le mot *intérêt* (*Interesse*) de préférence au mot *amour* (*Liebe*) par exemple. C'est que l'amour est impatient, partial, exclusif, et que ces caractères sont incompatibles avec le sentiment que l'enseignement est destiné à provoquer.

(2) *Aph. péd* (Sallw., § 104 ; Pinl., p. 106).

chez l'enfant par les louanges et le blâme, par l'attrait des récompenses et la crainte des châtiments, et qui naît plus tard chez le jeune homme du souci des examens et de la considération de l'avenir. L'intérêt indirect n'a ni la valeur éducative ni l'efficacité de l'intérêt direct. On ne saurait y faire appel d'une manière constante sans fausser l'éducation et sans risquer de manquer le but élevé que l'on se propose. Il ne peut engendrer que l'*attention volontaire* : or l'attention volontaire, qui suppose l'effort, « est toujours chancelante et fait souvent place au dégoût ; le désir même que l'enfant a d'être attentif l'empêche de saisir fortement et de réaliser dans ses idées un enchaînement rigoureux (1) ». Combien est supérieure l'attention *spontanée, involontaire* (*unwillkürliche*), qui naît de l'intérêt direct, cette attention qui s'impose irrésistiblement, s'empare de l'âme tout entière et la maintient fortement attachée, cette attention qui donne tant de prix à l'expérience enfantine !

Ici encore une distinction est nécessaire : il faut distinguer avec Herbart l'attention *primitive*, *originelle*, et ce qu'il appelle l'attention *aperceptive*. L'attention primitive résulte des impressions fortes, des couleurs vives ou des sons éclatants par exemple. Il est à remarquer que les impressions trop vives ont l'inconvénient d'émousser la sensibilité : mieux vaut les impressions moins fortes qui produisent à la longue, par la répétition, un résultat plus sûr. Il n'en est pas moins vrai qu'il faut s'adresser, surtout au début, à l'attention primitive. C'est ce qui fait que l'enseignement doit être d'abord intuitif : il faut avoir recours aux images, de préférence aux simples descriptions, et présenter les objets eux-mêmes de préférence aux images toutes les fois que la chose est possible. C'est ce qui fait aussi la nécessité de varier les exercices, car bientôt l'attention primitive

(1) *Esq.* (II, II, § 79 ; Pinl., p. 119).

se lasse, l'intérêt s'affaiblit, et des préoccupations étrangères ne tardent pas à se faire jour dans l'esprit de l'élève. Mais il faut éviter une exagération dangereuse, car, si l'on change trop fréquemment d'exercices et si l'on passe trop brusquement d'un objet à un autre, les représentations antérieures, encore vivaces dans la conscience, tendent à en interdire l'accès aux représentations nouvelles ou à troubler l'ordre naturel de ces représentations (1).

L'attention primitive est d'ailleurs surtout utile pour préparer et rendre possible l'attention aperceptive, qui a une portée tout autre et une valeur bien supérieure, en tant qu'elle fait entrer énergiquement en jeu l'activité mentale. L'attention aperceptive suppose la présence dans l'âme de représentations antérieurement acquises qui tendent à remonter dans la conscience et à s'assimiler, à *s'approprier* en quelque sorte (*aneignen*) les représentations nouvelles : c'est dans ce phénomène d'assimilation, d'appropriation, que consiste l'*aperception*. L'attention aperceptive se manifeste par l'*attente ;* il y a là des représentations vagues ou incomplètes qui attendent leur complément et qui, en remontant spontanément dans la conscience, en bannissent d'elles-mêmes tout ce qui leur est étranger; l'esprit va en quelque sorte au-devant des représentations nouvelles, qu'il peut dès lors s'assimiler facilement et complètement : l'attention aperceptive conduit ainsi à une observation exacte et minutieuse de l'objet. Dans l'enseignement, on provoque l'attente et par conséquent l'attention aperceptive lorsque par exemple on décrit par avance un phénomène qu'on va présenter aux regards, ou bien encore lorsqu'au début d'une leçon on en expose succinctement l'objet (2).

(1) La remarque est très juste et mérite d'être signalée à ceux qui ont coutume de gâter les meilleurs préceptes par l'abus qu'ils en font.

(2) Sur les conditions de l'intérêt et l'attention, lire parti-

Mais il est clair que, pour pouvoir faire efficacement appel à l'attention aperceptive, l'enseignement doit toujours s'appuyer sur des notions antérieurement acquises et bien assimilées. Pourquoi, demande Herbart, tant d'enfants se montrent-ils souvent si différents en classe de ce qu'ils sont en récréation ? Pourquoi si appliqués au jeu, où ils font incontestablement preuve d'intelligence et déploient maintes ressources d'esprit, deviennent-ils comme stupides en face du maître et rebelles à l'instruction ? C'est qu'on leur présente alors des objets qui n'ont rien de commun avec le cercle de leurs idées acquises, qui ne peuvent par conséquent donner naissance à l'attention aperceptive et trouver accès dans leur esprit. C'est ainsi que tel homme très intelligent dans les affaires de sa partie est souvent absolument incapable de comprendre des choses faciles en elle-mêmes mais qui ne présentent aucun point de contact avec ce qui fait l'objet ordinaire de ses occupations. De là la nécessité pour l'enseignement de se rattacher tout d'abord aux connaissances fournies par l'expérience antérieure, de manière à pénétrer facilement dans le cercle d'idées de l'enfant. De là la nécessité d'étendre et d'élargir graduellement ce cercle d'idées, sans sauts brusques, sans solution de continuité. Il faut que les connaissances nouvelles trouvent toujours la voie préalablement frayée par des connaissances antérieures. Tout enseignement nouveau doit être préparé de longue main. En tout ordre d'études, « il faut que les notions élémentaires gagnent peu à peu dans l'esprit de l'enfant assez de solidité pour qu'on puisse

culièrement *Esq.* (II, II, §§ 71-82; Pinl., p. 112 seq. q.). L'attente, lorsqu'elle n'est pas satisfaite, peut donner naissance à un désir, à une exigence de l'esprit (*Forderung*) qui à son tour peut déterminer l'action (*Handelung*). C'est ainsi que l'intérêt excité par l'enseignement devient une source de vie et un principe d'action (*Péd. gén.*, II, I. §§ 4-9). Voir plus bas, ch. VI.

plus tard édifier sur cette base, c'est-à-dire pour qu'il résulte de ces notions élémentaires une somme d'idées aperceptives favorables aux études ultérieures (1) ». C'est ainsi que dans l'enseignement de la géométrie l'enfant doit être familiarisé de longue date avec les solides, les lignes, les angles et les figures, avant qu'il puisse être question d'aborder des considérations théoriques. C'est ainsi que dans l'enseignement de la physique il faut que l'élève acquière la connaissance empirique des phénomènes naturels les plus simples, longtemps avant que l'on puisse tenter un exposé systématique des principes. On s'est inspiré de considérations analogues dans l'élaboration des programmes récents de nos lycées ; mais quel dommage que des programmes excellents soient souvent si mal appliqués !

Remarquons maintenant qu'il ne suffit pas que l'attention aperceptive soit éveillée : lorsqu'elle est en jeu, il faut soigneusement éviter tout ce qui serait susceptible de la troubler. Pour cela il est nécessaire de satisfaire promptement et aussi exactement que possible à l'attente provoquée. L'attention est troublée par des arrêts à contre-temps, par des digressions trop longues, voire même par des répétitions, par le retour fréquent de locutions favorites, par des ornements inutiles, et par tout ce qui est capable de déterminer des aperceptions étrangères à l'objet. Il faut aller droit à son but, sans arrêts prolongés, sans retours en arrière, mais lentement et sans précipitation.

L'attention involontaire, soit primitive, soit aperceptive, est de beaucoup la plus importante et la plus efficace; mais elle ne saurait suffire à tout. Toutes les natures n'en sont pas également capables, et il est des cas où elle ne saurait intervenir. Il faut bien alors avoir recours à l'attention volontaire, que l'on provo-

(1) *Esq.* (II, II, § 79 ; Pinl., p. 119).

quera en faisant appel à l'intérêt indirect, à l'amour-propre, à l'attrait des récompenses, à la crainte des châtiments, aux considérations d'avenir ; mais mieux vaut encore de bonnes habitudes contractées dès le jeune âge, et c'est par là que l'enseignement devient accidentellement tributaire du gouvernement et de la culture morale. En tout cas, pour entretenir une bonne volonté toujours chancelante, l'enseignement doit être ménagé de telle sorte que l'élève puisse se rendre à chaque instant compte de ses progrès.

La nécessité de l'attention volontaire apparaît surtout dans les exercices de mémoire, car ici on ne peut manifestement compter sur l'intérêt direct. Or, quoique la mémoire, en tant qu'elle n'acquiert pas spontanément et sans effort, ne doive jamais être mise au premier rang, il est cependant nombre de choses qu'on ne saurait se dispenser de faire apprendre *par cœur*. Seulement il faut faciliter autant que possible ce travail pénible, souvent rebutant, en le restreignant d'ailleurs au strict nécessaire. Pour cela, il faut commencer par parler de la chose qu'il s'agit d'apprendre par cœur, par en occuper l'esprit de l'enfant et la lui rendre en quelque sorte familière. Il faut le prémunir contre sa propre tendance à vouloir aller trop vite et ne jamais exiger de lui plus qu'il ne peut faire. Il faut tenir largement compte des différences individuelles, si marquées surtout dans les choses de mémoire et observer soigneusement les sujets auxquels on a affaire : quelquefois la difficulté à retenir tient à des particularités physiologiques auxquelles il est difficile de remédier ; mais quelquefois aussi elle tient uniquement à l'état même de tension auquel l'enfant soumet son esprit en essayant à contre-cœur une chose qu'il juge à peine possible. Beaucoup d'enfants ont été rebutés dès le début et dégoûtés à tout jamais de l'étude par la maladresse d'un éducateur qui leur a imposé une tâche au-dessus de leurs forces. Il faut enfin laisser à l'élève la liberté

d'apprendre de la manière qui lui est la plus commode en copiant, en récitant à haute voix, en se livrant à tel ou tel mouvement du corps.

Il est d'ailleurs nécessaire de distinguer entre les choses qu'il s'agit d'apprendre pour toujours et celles qui n'ont au contraire qu'une utilité toute médiate et toute provisoire, comme par exemple telle page de Cicéron ou de César, bonne seulement pour familiariser l'élève avec la langue latine. Pour ces dernières, il suffit qu'elles soient apprises une fois ; pour les autres, au lieu de les faire apprendre plusieurs fois sous la même forme, ce qui ne manquerait pas d'engendrer la lassitude et le dégoût, il vaut mieux avoir recours à des applications fréquentes capables d'exciter l'intérêt : c'est ce qu'il conviendra de faire par exemple pour les lois de la physique, les théorèmes de géométrie, les règles de la grammaire, etc.

En somme les exercices de mémoire ne sont pour Herbart qu'une nécessité fâcheuse parce qu'ils ne s'adressent pas immédiatement à l'intérêt et ne contribuent qu'indirectement à le développer : de là la part aussi restreinte que possible qu'il leur accorde dans l'éducation.

II

L'INTÉRÊT MULTIPLE

L'intérêt n'est pas seulement le moyen le plus efficace auquel l'enseignement puisse avoir recours : il en est encore et avant tout le but. Une fois éveillé et suffisamment développé, il devient en effet un principe de vie ; il conduit de lui-même au vouloir et à l'action. Mais ici apparaissent les dangers de l'intérêt exclusif, non moins

grands peut-être que ceux de l'indifférence absolue elle-même. L'esprit exclusif est, sans le vouloir, et souvent même sans le savoir, un véritable égoïste qui subordonne tout à ce qui fait l'objet unique de son intérêt et ne voit rien au delà (1). De là la nécessité de la culture multiple qui s'adresse également à toutes les formes de l'intérêt et dont l'avantage le plus immédiat est de trouver ainsi le point par lequel il est le plus facile de pénétrer dans l'âme de l'enfant.

L'intérêt est susceptible de bien des formes diverses (2). Il présente d'abord deux formes générales et primitives : l'intérêt *empirique* qu'engendre l'expérience, et l'intérêt *sympathique* qui naît spontanément du commerce de l'homme avec ses semblables. La méditation sur les objets de l'expérience donne ultérieurement naissance à l'intérêt *spéculatif*, et la méditation sur les rapports des hommes vivant en société à l'intérêt *social*. Enfin la contemplation tranquille du monde et des événements produit d'une part l'intérêt *esthétique*, et d'autre part l'intérêt *religieux*.

Chacune de ces formes de l'intérêt est susceptible de prendre dans l'âme une importance prépondérante ; chacune d'entre elles comporte des espèces qui peuvent elles-mêmes devenir exclusives. L'intérêt empirique devient exclusif dans un genre déterminé lorsqu'il s'attache uniquement à telle ou telle catégorie d'objets d'expérience, en négligeant tous les autres, comme cela a lieu chez le botaniste qui ne s'intéresse qu'aux plantes ou même à telle ou telle famille de plantes. L'intérêt sympathique devient exclusif chez celui qui se plaît uniquement avec ses compatriotes, ou avec les gens de sa condition, ou avec les membres de sa famille, en n'ayant pour tous les autres que de l'indifférence. L'intérêt spéculatif devient exclusif lors-

(1) *Esquisse* II, II, § 63 ; Pinl., p. 109).
(2) *Ibid.* (II, II, § 83, seq.q. ; Pinl., p. 123 seq.q.).

qu'il est uniquement logique, ou uniquement métaphysique, ou lorsqu'il s'attache aveuglément à telle ou telle hypothèse au point de se refuser à reconnaître ce qu'il peut y avoir de vrai dans les autres. L'intérêt social devient exclusif chez celui qui se donne tout entier à un parti politique, prêt à sacrifier au triomphe de ce parti les intérêts les plus élevés. L'intérêt esthétique devient exclusif chez celui qui n'aime que la peinture ou la musique par exemple, ou bien encore tel ou tel genre de musique ou de peinture. L'esprit religieux enfin devient exclusif chez le fanatique qui, aveuglément attaché à ses croyances, n'a que de la haine ou du mépris pour tous ceux qui pensent autrement que lui-même.

Toutes ces formes de l'exclusivisme ne sont pas également mauvaises ; toutes le sont cependant à quelque degré. Toutes rétrécissent l'âme, restreignent la sphère de son activité et sont contraires par conséquent à l'idée de perfection. Toutes tendent à diminuer entre les hommes le nombre des points de contact, à relâcher le lien social, à constituer au sein de la société une multitude de petits groupes qui s'ignorent, se méprisent, ou se haïssent mutuellement, à empêcher l'avènement de cette *société animée* où tous les hommes n'auraient qu'une même âme, un même esprit et une même volonté. C'est à l'enseignement qu'incombe la tâche de combattre l'exclusivisme, d'éveiller toutes les formes de l'intérêt, et de développer simultanément chacune d'elles, autant du moins que le comporte la nature individuelle du sujet.

L'œuvre de l'enseignement se trouve d'ailleurs préparée d'avance par les ressources que l'enfant puise originellement dans son *expérience* (*Erfahrung*) et dans son *commerce avec son entourage* (*Umgang*) (1). L'expérience, en même temps qu'elle sert de point de dé-

(1) *Péd. gén.* (II, IV, §§ 1-16 ; Pinl., p. 93 seq. q.).

part à la science, engendre spontanément l'intérêt empirique, et le commerce avec l'entourage conduit naturellement à la sympathie. Ce serait folie à l'enseignement de prétendre se passer de l'une ou de l'autre, « ce serait, dit Herbart, vouloir remplacer la clarté du soleil par la lueur d'une bougie ! » Comment, en effet, l'enseignement pourrait-il suppléer à cette somme énorme de connaissances que l'enfant acquiert en se jouant avec les objets qui l'entourent et en laissant errer son regard étonné sur ce champ si vaste et si riche que la nature étend sous ses yeux ? Comment l'enseignement pourrait-il suppléer à cette variété de sentiments si vifs que le commerce de l'enfant avec son entourage éveille et provoque incessamment dans son âme ? Ils n'ont point d'ordinaire cette vivacité, les sentiments qui naissent de la fiction poétique ou de l'histoire !

« Il est seulement dommage, dit Herbart, que l'expérience et le commerce des hommes ne soient pas entièrement au pouvoir de l'éducation. Que l'on compare le domaine d'un agriculteur habile avec le palais d'une dame du monde habitant la ville ! Dans l'un on pourra conduire l'enfant partout ; dans l'autre il faudra partout le retenir. Quel qu'il soit, les paysans, les bergers, les chasseurs, les ouvriers de toute sorte ainsi que leurs enfants, seront pour lui, pendant ses premières années, la meilleures des fréquentations : partout où ils le conduiront, il aura quelque chose à apprendre et à gagner avec eux. S'il vit au contraire à la ville, parmi les enfants des familles notables, au milieu de la domesticité, que de sujets d'inquiétude ! (1) »

Mais, quelque favorables que puissent être les circonstances, l'expérience de l'enfant est nécessairement bornée ; toujours limitée à un certain temps et à un certain lieu, « elle ne fournit qu'un fragment infiniment

(1) *Péd. génér.* (II, IV, § 6 ; Pinl., p. 95).

petit du grand tout ; des temps et des espaces infinis lui cachent une expérience possible infiniment plus grande (1) ». D'autre part, l'expérience enfantine, quelque riche qu'elle puisse être, ne constitue jamais qu'un chaos confus, où rien n'est distingué, où rien n'est ordonné, qui ne peut recevoir l'ordre et la clarté que d'une intervention étrangère. Peut être le commerce de l'enfant avec son entourage présente-t-il moins d'insuffisance au point de vue de l'éducation de la sympathie, que son expérience au point de vue de la connaissance, car les sentiments humains offrent toujours une certaine analogie, en dépit des différences de temps et de lieu ; mais la sympathie exclusive qui se développe au sein de l'entourage immédiat est beaucoup plus dangereuse que la connaissance exclusive qui résulte d'une expérience restreinte ; et d'ailleurs les sentiments mauvais germent à côté des bons, les sentiments antisociaux à côté de ceux qui tendent à resserrer les liens de la société. Le commerce des hommes et l'expérience attendent donc également leur complément de l'instruction qui seule sera capable d'achever l'œuvre commencée et de développer normalement les diverses formes de l'intérêt. L'expérience trouvera son complément nécessaire dans les *sciences de la nature*, auxquelles il faut adjoindre les *mathématiques ;* le commerce des hommes dans l'étude des *langues* et de l'*histoire*.

Les sciences de la nature et les mathématiques contribuent manifestement à développer à un très haut degré l'intérêt empirique et l'intérêt spéculatif. Les sciences historiques et philologiques de leur côté provoquent nécessairement l'intérêt sympathique qui va naturellement aux créations les plus pures de la poésie et aux héros les plus nobles de l'histoire, l'intérêt esthétique par les modèles littéraires qu'elles offrent à

(1) *Péd. génér.* (II, IV, § 3 ; Pinl., p. 94).

notre admiration, l'intérêt social par l'exposé des vicissitudes que l'humanité a traversées dans sa marche vers le mieux, l'intérêt spéculatif par la considération des lois qui régissent le développement des langues et les transformations de la société. L'intérêt religieux enfin naît simultanément de la contemplation de la nature et du cours des événements historiques qui montrent également la dépendance de l'homme vis-à-vis d'une puissance supérieure (1). Grâce à l'action combinée des sciences naturelles et des sciences historiques et philologiques (ou, comme nous dirions, des *Sciences* et des *Lettres*), dont l'enseignement religieux proprement dit doit former le complément et le couronnement (2), l'enfant en arrivera à s'intéresser vraiment à cet univers dont il fait partie et dont il subit incessamment les multiples influences, et à cette société dont il est un élément constitutif ; il s'apparaîtra pour ce qu'il est en réalité, comme un fragment du *grand Tout*, et comme un anneau dans la chaîne de l'humanité, comme un ressort de cet ordre physique qui régit le monde, comme un facteur de cet ordre moral vers lequel s'achemine l'humanité.

Il n'est donc pas d'éducation à laquelle ne s'impose cette union nécessaire des sciences naturelles et mathématiques et des sciences historiques et philologiques, disposées et combinées comme il convient en vue d'une *exposition esthétique du monde*, qui est, au dire de Herbart, la tâche essentielle de l'éducation (3), et complé-

(1) *Esq.* (II, II, § 87 ; Pinl., p 126).

(2) Herbart attache une grande importance à l'enseignement religieux, qui doit chercher son point de départ dans la sympathie ; mais il veut un enseignement religieux sage, éclairé, exempt de superstition, qui se propose surtout de « renvoyer au delà des limites du savoir, mais non d'enseigner au delà de ces limites ». (*Aph.*, § 139 ; Pinl., p. 312.) Voir aussi *Esquisse*, §§ 232-238 ; Pinl., p. 309).

(3) L'importance de cette *exposition esthétique du monde* qui place l'individu à sa vraie place dans le monde et dans

tées par un enseignement religieux sage et éclairé ; elle doit se retrouver à tous les degrés de l'enseignement, et n'est pas moins nécessaire dans les écoles *réales* (*Realschulen*) et dans les écoles primaires supérieures que dans les gymnases. Il est clair que la quantité absolue des choses enseignées peut varier suivant les circonstances et les besoins particuliers ; mais il importe que la proportion reste sensiblement la même pour que les divers genres d'intérêt soient au moins éveillés, sinon complètement développés. On peut abréger l'enseignement, si les nécessités l'exigent, mais il faut éviter de le déformer. « Ramené à des bornes plus étroites, tout en restant le même dans la forme, il apparaîtra comme à travers un verre rapetissant, avec des couleurs plus vives et des contrastes plus forts, mais il perdra nécessairement en abondance, en fini et en effet. La foule des langues disparaîtra ; on se servira de traductions et d'extraits, au lieu de lire des textes originaux et des ouvrages entiers ; mais on s'arrêtera sur les idées essentielles avec d'autant plus d'insistance que l'on sera moins en état d'en soutenir l'action par un appareil varié. Pour les sciences mathématiques, on renoncera à exposer l'infinité de rapports qu'elles comportent ; on se bornera à donner les théorèmes essentiels et les procédés de calcul les plus importants, mais tout cela d'une façon *encyclopédique*, en allant des dégrés inférieurs jusqu'aux plus élevés, car les plus élevés ne sont pas nécessairement les plus compliqués. Et ce qu'on montrera, on le montrera à fond, et de manière à ce que cela reste à tout jamais fixé dans la mémoire. En histoire naturelle, en géographie

l'humanité et doit provoquer en lui des sentiments correspondants est établie particulièrement dans une dissertation jointe à la 2e édition du petit traité : *Sur cette idée de Pestalozzi, etc.* L'exposition esthétique du monde est fournie par un sage enseignement qui complète comme il convient l'expérience et le commerce avec l'entourage (*Aph.*, § 102).

et en histoire, on évitera de charger la mémoire de beaucoup de noms, mais on fera en sorte que le monde et l'humanité apparaissent en un abrégé lumineux (1). »

III

LES MOMENTS DE L'ENSEIGNEMENT

Mais n'est-il pas à craindre que l'enseignement n'écrase l'esprit sous la masse des connaissances et ne disperse l'intérêt par la multiplicité même des objets qu'il lui présente ? C'est là, reconnaît Herbart, un double danger très réel, mais qu'il ne faudrait cependant point s'exagérer au point de conclure à la nécessité de mutiler les études, comme certains le proposaient déjà (2). On y échappera si l'on sait d'une part entretenir constamment l'intérêt qui rend le travail de l'élève plus agréable, plus facile et plus fructueux, et d'autre part apercevoir nettement les points par lesquels les diverses parties de l'enseignement se rattachent les unes aux autres, de manière à faire agir dans toutes les directions l'intérêt que l'on sera préalablement parvenu à éveiller (3). Il importe surtout de maintenir l'enchaînement, la cohérence, l'unité dans la masse des connaissances acquises, puisque aussi bien c'est le système des représentations qui constitue le fond même de l'âme qu'il s'agit de former. Pour cela, il faut qu'à la concentration (*Vertiefung*) de l'esprit, s'appliquant à un objet pour le mieux

(1) *Péd. gén* (II, v, § 54 ; Pinl., p. 204).
(2) Les Philanthropinistes en particulier.
(3) *Remarques sur un mémoire pédagogique du pasteur Zippel* (Pinl., p. 155).

connaître, succède toujours la réflexion (*Besinnung*) qui cherche à embrasser les objets déjà connus et à en saisir les rapports essentiels. De là quatre moments dans l'enseignement, qui doit obtenir successivement la *clarté* (*Klarheit*), l'*association* (*Association*), la *systématisation* (*System*), et la *méthode* (*Methode*) (1).

Au premier moment, pour arriver à la clarté voulue, l'enseignement doit décomposer l'objet à étudier en ses éléments les plus simples et maintenir l'esprit des enfants sur chacun d'eux aussi longtemps qu'il est nécessaire pour le bien connaître : cela suppose une analyse exacte et une explication aussi claire que possible des éléments. Dans le second moment, il faut provoquer l'élève à combiner lui-même en diverses manières les éléments préalablement étudiés : on arrivera particulièrement à ce résultat par une libre conversation où l'enfant est amené à tenter mainte association plus ou moins heureuse et acquiert ainsi la pleine possession et la libre disposition des matériaux préparés. Dans le troisième moment, l'enseignement assemble, sous une forme cette fois rigoureusement systématique, les éléments devenus familiers, met en lumière les points essentiels et subordonne les idées secondaires aux idées principales : ainsi apparaît clairement aux élèves toute la valeur de l'ordre systématique qu'ils n'auraient peut-être pas su saisir et apprécier convenablement s'il leur avait été présenté prématurément et sans préparation. Enfin dans le quatrième moment l'élève doit apprendre à se mouvoir aisément et rapidement au sein du système qui lui a été proposé, à le parcourir en tous sens d'une manière méthodique, à monter et à redescendre sans effort la chaîne des principes et des conséquences : c'est là l'objet d'exercices multiples où l'enfant applique les

(1) *Péd. gén.* (II, II § 17-30 ; Pinl., p. 133 seq. q., et *Esquisse* (II, II, §§ 66-70) ; Pinl , p. 138 seq.q.).

connaissances acquises et s'habitue à penser par lui-même. En résumé, les quatre moments de l'enseignement sont donc les suivants : 1° analyse de l'objet en ses éléments les plus simples et examen attentif de chacun de ces éléments jusqu'à parfaite clarté ; 2° libre conversation où l'élève associe par lui-même en diverses manières les éléments étudiés ; 3° exposition systématique faite par le maître ; 4° exercices multiples où l'élève se livre à un travail personnel et s'efforce d'appliquer rationnellement la méthode.

Ces quatre procédés, qui se complètent mutuellement et ne sauraient être séparés, doivent être employés dans tout ordre d'études et à tous les degrés de l'enseignement. Lorsqu'un certain nombre d'éléments ont été ainsi constitués en un système bien lié et dont l'esprit a acquis la parfaite possession, ce système devient apte à entrer lui-même comme élément dans un système plus compréhensif, et ainsi de suite jusqu'au système des systèmes qui embrasserait dans son immense compréhension la totalité des connaissances humaines. C'est là sans doute un résultat qu'il est rarement donné d'atteindre ; mais, à quelque point que l'enseignement s'arrête, il n'en doit pas moins rechercher une liaison étroite des parties, « car ce qui est isolé est sans valeur », et une systématisation aussi complète que possible des connaissances acquises. C'est par là en effet que l'âme arrive à réaliser en elle-même l'idée de perfection ; l'esprit n'est plus un chaos confus, *rudis indigestaque moles*, mais un système bien ordonné, où tout se tient, où tout s'enchaîne, où la variété des connaissances ne nuit en rien à l'unité, où la diversité des tendances et des aspirations n'engendre point de tiraillements ni de luttes intestines, mais concourt à une action commune, où la multiplicité des intérêts éveillés se concilie sans peine avec l'énergie et l'homogénéité du caractère.

CHAPITRE V

L'ENSEIGNEMENT (*suite*)

MARCHE DE L'ENSEIGNEMENT

Tenir aussi constamment que possible l'intérêt en éveil, en suppléant à l'intérêt direct dans certains cas inévitables par un appel à la bonne volonté que l'on a pris soin de préparer par le gouvernement et d'entretenir par la culture morale; développer simultanément toutes les formes de l'intérêt par une sage combinaison des sciences mathématiques avec les sciences historiques et philologiques complétées par l'instruction religieuse; maintenir l'ordre, l'enchaînement, l'unité dans la masse des connaissances acquises en s'appliquant à obtenir la clarté, l'association, la systématisation et la méthode : telles sont les conditions essentielles, déterminées par l'idée de perfection, auxquelles l'enseignement doit satisfaire dans toutes ses démarches. Prenant son point de départ dans l'expérience spontanée de l'enfant, il est successivement *descriptif*, *analytique* et *synthétique*, mais de telle sorte cependant que le rôle de la description ne s'arrête pas au moment où commence l'analyse, que l'analyse à son

tour se prolonge au delà de l'entrée en action de la synthèse, et que l'expérience spontanée ou provoquée elle-même ne cesse de vivifier l'enseignement proprement dit. Il convient maintenant de suivre l'enseignement dans ses phases successives en étudiant isolément ce qui ne saurait être séparé dans la pratique.

I

L'EXPÉRIENCE

L'expérience tant interne qu'externe est le point de départ de tout enseignement, comme elle est le point de départ de toute science, comme elle est le point de départ de toute métaphysique vraiment digne de ce nom (1). Elle n'est point, à proprement parler, du ressort de l'enseignement ; elle n'est point même, comme nous le savons, entièrement au pouvoir de l'éducation, et c'est grand dommage ; mais il importe cependant à l'éducateur de l'étendre autant que possible et d'élargir autant qu'il est en lui cette base sur laquelle l'enseignement proprement dit doit édifier son œuvre. Plus vaste, plus riche, sera le domaine des connaissances spontanément acquises, plus nombreux seront les points de raccordement pour l'enseignement qui se trouve souvent singulièrement gêné, surtout au début, par la pauvreté de l'expérience enfantine. Comment, en effet, donner une idée claire de ce que sont les montagnes à celui qui a toujours vécu dans un pays de plaines, de ce qu'est l'océan à celui qui n'est jamais sorti de l'intérieur des terres ? Il est clair que les voyages, dont Her-

(1) Voir Introd. : II.

bart ne parle point, sans doute parce qu'ils ne présentaient pas de son temps la même facilité que de nos jours, constitueraient à ce point de vue une excellente préparation à l'œuvre de l'enseignement. D'autre part, en ce qui concerne la sympathie, ce qui importe le plus à l'origine, c'est assurément la pureté et la vivacité du sentiment plutôt que son extension, et c'est ce qui donne une si haute valeur à l'éducation du foyer domestique (1) : c'est au sein de la famille, au sein d'une famille bien ordonnée, où le père apparaît comme le principe vivant de l'autorité et la mère comme le type de l'amour, que s'éveillent spontanément les formes essentielles de l'intérêt sympathique. Mais ici apparaissent les dangers de l'exclusivisme, qui n'est pas moins à redouter dans les relations ordinaires des enfants entre eux. Pour parer à ces dangers, il convient d'étendre de bonne heure le cercle dans lequel les enfants sont appelés à se mouvoir : tout en cherchant à les préserver de tout exemple fâcheux, de toute contagion funeste, il faut les habituer à vivre au milieu des hommes tels qu'ils sont.

II

L'ENSEIGNEMENT DESCRIPTIF (2)

Quelque favorables que soient les circonstances, quelque parti que l'éducateur sache en tirer, la sphère de l'expérience directe de l'enfant demeure toujours singulièrement étroite, et il devient bientôt nécessaire

(1) Voir plus bas, ch. VII

(2) *Péd. gén.*, II, v, 3-5 ; Pinl., p. 160-161. Cf. *Esq.*, II, II, § 105-109 ; Pinl., p. 179.

de l'étendre artificiellement dans l'espace et dans le temps : c'est ici qu'intervient l'enseignement descriptif et narratif. Grâce à la description, qui doit d'ailleurs s'aider d'images et de représentations sensibles aussi souvent qu'il est possible, l'enseignement s'affranchit des conditions de temps et de lieu. Il peut promener la curiosité enfantine, si facile à éveiller pour qui sait s'y prendre, à travers la faune et la flore des diverses régions du globe, à travers les océans et les continents, à travers les sables de l'Afrique et les glaces du pôle, à travers les villes populeuses de la Chine et les huttes des Hottentots. Il peut remonter le cours des siècles, dépeindre les espèces éteintes, les événements lointains, les civilisations disparues, sans chercher d'ailleurs à donner une juste appréciation des temps et des durées incompatible avec le développement de l'esprit de l'enfant, mais en provoquant l'idée d'un passé indéfini que l'on rattache au fil de l'existence des personnes plus âgées. Mais, pour demeurer intelligible et maintenir l'intérêt en éveil, l'enseignement descriptif ne doit jamais s'abuser sur les ressources d'une imagination bien pauvre encore, puisqu'elle a sa mesure dans l'expérience même dont elle procède ; il ne doit composer ses tableaux que de traits empruntés au cercle d'idées de l'enfant ; il doit, autant que possible, rattacher ses narrations à quelque chose de connu ; un récit de l'histoire du moyen âge à quelque ruine du voisinage, un récit de l'histoire ancienne à quelque objet intéressant vu dans un musée d'antiquités, etc., de telle sorte que sa puissance s'accroît progressivement avec l'extension même de l'expérience directe.

L'enseignement descriptif, qui offre de merveilleuses ressources pour le développement de l'esprit, et contribue, en outre, plus que tout autre peut-être, à attacher l'élève au maître, présente sans doute de grandes difficultés et exige de remarquables qualités d'élocution, en même temps que des connaissances très variées

et très étendues. Il faut que le maître s'attache à éviter les répétitions, les tournures embarrassées, les termes qui pourraient ne pas être suffisamment clairs pour son jeune auditoire, les mots de remplissage, les arrêts trop fréquents, les sons qui ne sont d'aucune langue, etc. Il faut surtout qu'il peigne avec les couleurs vives de la réalité, de telle sorte que l'auditeur croie voir ce qui lui est décrit. Tout cela suppose non seulement des dons naturels, mais encore une préparation attentive du sujet. Il est vrai que l'on pourrait avoir recours à la lecture de descriptions bien faites et de récits soigneusement choisis, et ce n'est point assurément une ressource à dédaigner ; mais dans ces lectures les enfants sont souvent arrêtés par des termes qu'ils ne comprennent point ; d'ordinaire, ils vont trop vite : peu savent lire comme il convient : et la lecture, d'ailleurs, n'a jamais la puissance et l'efficacité de la parole : *viva vox docet.*

Grâce à la description et à la narration, l'intérêt empirique s'étend dans toutes les directions, et de nombreux matériaux se trouvent préparés pour la physique et les sciences naturelles, pour la géographie et pour l'histoire. L'intérêt sympathique de son côté ne s'élargit pas moins et tend à dépasser le cercle étroit de la famille et du milieu. On sait combien l'enfant s'intéresse aux héros dont on lui raconte l'histoire, comment il rit, pleure et s'exalte avec eux. Il est facile de profiter de cette circonstance pour développer chez lui l'intérêt patriotique, social, ou tout simplement humain. N'avons-nous pas l'exemple des Grecs, chez lesquels les épopées homériques et les légendes nationales enflammaient de si bonne heure l'amour ardent de la patrie ?

III

ENSEIGNEMENT ANALYTIQUE (1)

L'enseignement descriptif étend considérablement la sphère de l'expérience enfantine, mais il ne la corrige guère et il ne saurait remédier à ses défauts, naturels. Cette expérience en effet ne fournit qu'une masse confuse de représentations, où rien n'est distingué, où rien n'est ordonné convenablement. L'enfant voit beaucoup et il voit clairement, mais il observe peu, ou il observe mal. Ce sont les impressions les plus fortes qui le frappent et retiennent son attention ; chez lui les fausses associations se multiplient et s'enracinent ; les ressemblances les plus fortuites le séduisent ; il ne tient aucun compte des différences essentielles, généralise à tort et à travers et ne s'élève guère de lui-même aux conceptions abstraites. Il demande sans cesse : Pourquoi ? Comment ? mais il s'arrête peu d'ordinaire aux réponses qui lui sont faites, et continue à se servir de n'importe quel objet pour n'importe quelle fin de son caprice du moment : une chaise lui servira indifféremment de siège, de maison, de voiture ou de compagnon. C'est à l'enseignement analytique qu'il appartient de débrouiller le chaos confus fourni par l'expérience, de mettre de l'ordre dans la masse des représentations accumulées, de séparer le divers, de rapprocher le semblable, de régulariser l'œuvre de la généralisation, de favoriser la formation des concep-

(1) *Pég. gén.*, II, v, 6-12 et 36-41 ; Pinl., 161-163. Cf. *Esq.*, II, II, § 110-125 ; Pinl., p. 181-192.

tions abstraites, de substituer les associations vraies aux associations fausses, de préparer ou de rectifier le jugement.

On commencera par faire dénommer les objets les plus communs et par en faire rapprocher les objets semblables, antérieurement connus par l'expérience directe ou par la description. Voici un moineau : c'est un oiseau : y a-t-il d'autres oiseaux? Un pinson, un chardonneret, un pigeon, une poule, un vautour, une autruche. Voici un goujon : c'est un poisson : y a-t-il d'autres poissons? Une carpe, un brochet, un saumon, etc. Voici une montre : y a-t-il d'autres objets semblables? Une pendule, une horloge, un cadran solaire. Mais une chauve-souris n'est pas un oiseau ; une écrevisse n'est pas un poisson ; une boussole n'est pas une montre.

L'enseignement analytique décomposera ensuite les objets de l'expérience commune en leurs parties constitutives, et celles-ci en leurs éléments, autant qu'il est possible. La montre sera décomposée en cadran, boîtier, mouvement, etc. L'arbre sera décomposé en tronc, racines, branches, feuilles, fleurs et fruits ; la fleur à son tour en ses éléments, calice, corolle, pistils, étamines ; le calice en sépales, la corolle en pétales. On montrera ensuite les rapports des diverses parties de l'objet et aussi le rôle particulier de chacune d'entre elles : en même temps qu'on indiquera l'utilité de l'objet pris dans son ensemble, les causes qui peuvent le détériorer, les moyens de le ménager et de le conserver. On obtiendra donc ainsi une connaissance claire de l'objet, de ses éléments et de son usage.

L'enseignement analytique devra ensuite préparer l'œuvre si importante de l'abstraction. Pour cela il faudra attirer l'attention de l'enfant sur les qualités diverses des objets, en dénommant chacune de ces qualités et en rapprochant les objets qui présentent des qualités semblables. Voici une balle de plomb :

elle est ronde, elle est brillante, elle est lourde et tombe au fond de l'eau, elle est fusible et devient liquide quand on la soumet à l'action du feu. Y a-t-il d'autres objets ronds? Une pomme, une orange, une bille, etc. Y a-t-il d'autres objets présentant le même éclat? L'or, l'argent, l'acier, etc. Y a-t-il d'autres objets lourds, tombant au fond de l'eau? Le fer, les pierres, etc. Y a-t-il d'autres objets fusibles et devenant liquides quand on les soumet à l'action du feu? La cire, le suif, etc. De la sorte les idées abstraites se dégagent progressivement en vertu du mécanisme psychique, en même temps que s'acquièrent le sens et l'habitude de l'observation; des comparaisons s'établissent, des jugements se forment que l'expérience provoque ou rectifie immédiatement : l'enfant est amené à juger que l'orange est plus ronde que la pomme, le plomb plus lourd que la pierre, l'acier plus brillant que le zinc, la cire plus fusible que le plomb ; ainsi s'établit aussi une appréciation plus exacte de la rondeur, du poids, de l'éclat, de la température.

L'enseignement descriptif trouve alors une application nouvelle. En présence des objets dont on fait ressortir les propriétés caractéristiques, on est amené à parler des lieux où on les trouve, de la forme primitive sous laquelle ils se présentent, des procédés dont on fait usage pour les obtenir, des temps où on ne les connaissait pas encore. On prépare ainsi le terrain pour la géographie, pour les sciences de la nature et pour l'histoire.

Il est clair que l'enseignement analytique, qui ne risque guère d'ennuyer les enfants, est éminemment favorable au développement de l'intérêt empirique ; mais il peut aussi contribuer utilement à éveiller l'intérêt spéculatif et l'intérêt esthétique, à ouvrir les voies à la spéculation et à commencer la formation du goût. D'une part en effet l'analyse est amenée à dégager dans les séries et les groupements de phénomènes des

rapports constants de succession et de coordination, conduisant ainsi à la considération des causes et des effets, des moyens et des fins, à la conception des lois de la nature et de l'ordre universel. D'autre part, elle met en lumière dans les choses ces caractères de symétrie, de proportion, d'harmonie, qui sont essentiels à la beauté ; elle fait ressortir le fond sous l'ornement, l'idée sous la forme, et provoque ainsi ces jugements d'approbation et de réprobation, ces jugements esthétiques, qui, d'après Herbart, se produisent spontanément et inévitablement en présence de rapports suffisamment simples.

Enfin l'enseignement analytique ne s'applique pas seulement aux objets de l'expérience externe, mais aussi aux objets de l'expérience interne, aux sentiments d'abord confus et obscurs qui naissent spontanément chez l'enfant de son commerce avec son entourage. Il faut amener progressivement l'enfant à voir clair en lui-même, à discerner les sentiments qu'il ressent envers les autres de ceux qu'il partage avec eux, de manière à empêcher que l'égoïsme ne se substitue subrepticement à la sympathie. Il faut amener l'enfant à distinguer les sentiments divers qu'il éprouve vis-à-vis des diverses personnes de son entourage, père, mère, frères, parents, amis, en rattachant chacun de ses sentiments au rapport auquel il correspond. C'est là une tâche difficile, dans laquelle réussissent surtout les mères, grâce à la délicatesse de leur nature féminine, et il est aisé de reconnaître, dit Herbart, ceux qui ont subi dans leur enfance une influence de ce genre. En outre, en montrant que les rapports de subordination, de coordination et de solidarité qui existent au sein de la famille se retrouvent dans la société, on éveillera l'intérêt social; et en faisant ressortir la faiblesse de l'humanité, sa dépendance manifeste vis-à-vis d'une puissance supérieure, dont les hommes ont besoin, comme l'enfant a besoin de son père, on provoquera l'intérêt reli-

gieux, car la religion repose tout entière sur l'humilité, la reconnaissance et la vénération.

C'est ainsi que l'enseignement analytique apporte l'ordre et la clarté dans les données de l'expérience, tant interne qu'externe, et préside à l'éclosion des diverses formes de l'intérêt. Sa tâche n'est point achevée : il reparaîtra plus tard, soit sous la forme de l'*interrogation* et de la *répétition*, soit sous la forme de la *correction des devoirs écrits*, pour éclaircir ce qu'il pourrait subsister d'obscurité dans les masses nouvelles sans cesse accumulées par l'enseignement synthétique. La revision, qu'il faut bien se garder de confondre avec l'*examen*, ne doit ni louer ni blâmer, mais reprendre autant qu'il est nécessaire, et s'attacher à varier en maintes manières l'ordre suivi dans l'exposé synthétique. En ce qui concerne les devoirs écrits, Herbart recommande de les donner toujours assez courts pour qu'ils ne puissent provoquer le découragement, assez faciles pour que les fautes ne puissent s'accumuler : autrement elles deviennent toutes indifférentes et la correction est sans profit ; l'amour-propre est blessé sans être excité.

IV

ENSEIGNEMENT SYNTHÉTIQUE (1)

L'expérience, l'enseignement descriptif et l'enseignement analytique combinés avec soin, ont assurément une importance considérable ; mais ils ne sauraient suffire à tout. Il devient bientôt nécessaire de faire intervenir l'enseignement synthétique, qui a bien plus

(1) *Péd. gén.*, II, v, 13 seq. et 42-50 ; Pinl., p. 164-169. Cf. *Esq.*, II, II, § 125-130 ; Pinl., p. 192-198.

d'extension et de portée, puisqu'il est susceptible de s'appliquer à toutes les branches de la connaissance, aux mathématiques et aux sciences de la nature, à la géographie et à l'histoire, aux langues, à la grammaire et même à la lecture, et qu'il ne connaît en principe d'autres limites que les limites mêmes de notre science actuelle. A vrai dire, l'enseignement purement descriptif est déjà une forme de l'enseignement synthétique ; mais il opère sur les matériaux bruts fournis par l'expérience, sur des masses complexes qui n'ont point été préalablement soumises à l'action de l'analyse. L'enseignement synthétique proprement dit, au contraire, l'enseignement systématique, prend son point de départ dans des éléments simples et bâtit avec ses propres matériaux. Sa loi fondamentale est d'aller toujours du plus simple au plus composé, du plus facile au plus difficile. Pour qu'il réussisse, l'essentiel, c'est qu'il ait été au préalable soigneusement préparé. Il faut que les éléments aient été de longue main nettement distingués, clairement conçus et fortement fixés dans l'esprit. Comme l'attrait de la nouveauté, qui est souvent d'un certain secours au début, ne constitue pas toujours un stimulant suffisant, il est fréquemment nécessaire d'avoir recours à l'attention volontaire et de faire apprendre par cœur les notions élémentaires ; mais il convient de réduire au minimum l'effort que l'on est contraint d'exiger, afin d'éviter un dégoût précoce capable de compromettre l'œuvre tout entière. Aussi Herbart, dans son petit traité *Sur cette idée de Pestalozzi de constituer un A,B,C de l'intuition*, recommandait-il déjà de placer sous les yeux de l'enfant encore au berceau des modèles divers de triangles représentés par des clous brillants sur un tableau, pour préparer les constructions géométriques. Plus tard, dans sa *Pédagogie générale*, il propose d'ajouter à ces triangles des bâtons et des boules peints de couleurs vives, dont on varierait fréquemment les dispositions, et aussi des lettres multi-

colores et de grande dimension ; de mettre dans la chambre de l'enfant un petit orgue, sur lequel on produirait chaque jour pendant quelques minutes des sons et des intervalles simples, avec un métronome qui attirerait ses regards et l'habituerait à la cadence : « Tout cela, dit-il, est fondé sur cette idée bien simple : que la méthode qui consiste à faire apprendre péniblement et d'un seul coup ou, comme on dit, à faire apprendre par cœur, perd sa raison d'être, ou devient très facile lorsque les éléments de la synthèse ont été de bonne heure convertis en objets d'expérience quotidienne pour l'enfant, de telle sorte qu'ils puissent autant que possible pénétrer dans son esprit, avec la foule incomparablement plus grande des choses qui, à l'époque où il commence à parler, sont si admirablement saisies par lui avec leurs noms. Toutefois, ajoute-t-il, je ne suis pas assez fou pour faire dépendre le salut de l'humanité de ces petits expédients qui peuvent plus ou moins faciliter et accélérer la marche de l'enseignement (1). »

Il ne suffit pas que l'enseignement synthétique ait ainsi sa base solidement établie ; il faut encore qu'il puisse provoquer l'intérêt : il faut pour cela qu'en sa marche progressive, au lieu d'*ajouter sans cesse à la suite* (*fortsetzen*) des notions nouvelles à des idées *provoquées* (*gehoben*), dont le rappel exige un effort constant de la mémoire, il trouve dans les données antérieures de l'expérience, de l'enseignement descriptif et de l'enseignement analytique, des points de rattachement multiples qui lui permettent d'*intercaler* (*einschalten*) les notions nouvelles entre des idées *spontanées* (*frei steigend*) (2) : de la sorte, il est continuellement

(1) *Péd. gén.*, II, v, 13 ; Pinl., p. 165.

(2) Herbart attache une très haute importance à cette distinction des idées *spontanées* et des idées *provoquées*. Les idées spontanées (*frei steigen de Vorstellungen*) sont celles dont l'esprit a acquis la libre disposition et qui sont suceptibles de remonter d'elles-mêmes dans la conscience ; les idées

soutenu par l'*aperception*, qui est, comme on l'a vu, la forme la plus importante et la plus efficace de l'attention. C'est là chose relativement facile pour les matières *réales*, histoire, géographie, sciences de la nature. En histoire, par exemple, lorsque l'esprit a été familiarisé de bonne heure par des récits bien faits et attachants avec les principaux événements, avec les noms les plus illustres, avec les mœurs et les coutumes les plus remarquables, lorsque, d'autre part, les points essentiels avec leurs dates ont été fixés, il est facile de relier en quelque sorte ces points de repère par un trait continu, en intercalant ce qui n'est pas connu, et en faisant ressortir l'ordre et l'enchaînement des événements. De même dans les sciences naturelles la classification est facile pour qui connaît déjà les principaux types et les détails essentiels de leur structure grâce à des descriptions, à des images et à des exercices d'herborisation. De même encore la physique, dont l'enseignement systématique d'ailleurs ne doit pas être commencé trop tôt, ne présente guère de difficultés sérieuses lorsque l'enfant a été familiarisé de longue date par l'expérience et la description avec les faits les plus importants, et qu'il a été amené par l'enseignement analytique à la connaissance d'un certain nombre de lois particulières : l'intérêt empirique, préalablement éveillé, intervient constamment pour faciliter la tâche de l'enseignement et préparer l'intérêt purement spéculatif que les grandes hypothèses scientifiques mettront sûrement en jeu.

Les matières *réales* sont généralement goûtées des

provoquées, au contraire (*gehobene Vorstellungen*), ne sont rappelées qu'avec un certain effort : « Les idées provoquées apparaissent dans la récitation, les idées spontanées dans les actes d'imagination et les jeux. » Toutefois les idées provoquées, lorsqu'elles ont été complètement assimilées par l'esprit, peuvent à leur tour devenir spontanées et jouer dès lors un rôle plus efficace (*Esq.*, II, IV, § 79 ; Pinl., p. 112).

enfants parce qu'elles trouvent aisément accès dans leur cercle d'idées. Il n'en va point d'ordinaire ainsi des mathématiques, auxquelles nombre d'esprits se montrent longtemps, sinon pour toujours, rebelles ; mais la faute en est le plus souvent à la manière même dont ces sciences sont enseignées. Quelle folie de vouloir constituer l'enseignement mathématique par lui-même et sans le rattacher à rien ! Quand bien même la chose serait possible, elle n'en serait pas moins pédagogiquement absurde, parce que « ce qui demeure isolé est sans valeur », sans efficacité réelle et ne tarde pas à être oublié. L'enseignement des mathématiques, comme celui des matières *réales*, doit être rattaché à l'expérience, non plus à l'expérience spontanée, mais à une expérience artificiellement provoquée : c'est la seule manière de le rendre plus facile et plus fructueux. Les notions abstraites de l'arithmétique et de la géométrie doivent être appuyées sur les « notions sensibles qui, lorsqu'elles ont une force et une clarté suffisantes, constituent la base la plus sûre de l'enseignement (1) » ; leurs combinaisons et leurs constructions idéales doivent être préparées par des combinaisons et des constructions concrètes. En ce qui concerne l'arithmétique, il faut habituer l'enfant à apprécier les longueurs, les poids, la température, l'exercer à combiner en mille manières des pièces de monnaie ou des pions de damier. En ce qui concerne la géométrie, il faut l'habituer à mesurer empiriquement les angles formés par les aiguilles d'une montre ou l'entre-bâillement des portes et des fenêtres, à examiner et à palper des solides géométriques de bois ou de carton, à manier des triangles démontables formés de tringles métalliques, à s'exercer à l'usage de la règle, du compas et du rapporteur. Tous les exercices de cette dernière catégorie et beaucoup d'autres analogues que l'on peut

(1) *Esq.*, II, II, § 102 ; Pinl., p. 151.

facilement imaginer, ont surtout pour but de constituer normalement la conception de l'espace, qui n'est point identique chez tous, comme on le croit d'ordinaire, mais qui diffère grandement au contraire suivant les individus (1), de former l'imagination géométrique dont on a si souvent à regretter l'absence et sans laquelle il n'y a pas cependant de progrès possibles, et même de préparer certaines notions arithmétiques, comme les notions de racines carrées ou cubiques, de fonctions et de logarithmes, qui se trouvent ainsi rattachées aux conceptions géométriques dont elles procèdent naturellement ainsi qu'à la réalité sensible. De plus, lorsque l'enseignement proprement synthétique ainsi préparé est déjà en bonne voie, il faut bien se garder de l'abondonner à lui-même : les mathématiques sont, plus que toute autre science, favorables au développement de l'intérêt purement spéculatif ; mais cet intérêt, le plus rare de tous, est aussi le plus lent à s'éveiller, et il a longtemps besoin d'être suppléé ou soutenu par l'intérêt empirique. De là la nécessité d'applications continuelles à des objets susceptibles par

(1) Dans la doctrine de Kant, la forme d'espace est donnée à priori, mais l'expérience n'en est pas moins nécessaire pour apprendre à la connaître. En tout cas, Herbart a grandement raison lorsqu'il recommande de veiller soigneusement à la constitution de la forme d'espace et au développement de l'imagination géométrique : bien souvent en effet l'élève est arrêté parce qu'il ne *voit* pas ou *voit* mal, par exemple dans le théorème relatif à la mesure du tronc de pyramide. Il n'est pas moins dans le vrai lorsqu'il recommande de rattacher le plus abstrait au moins abstrait, les notions arithmétiques aux formes géométriques et les formes géométriques aux objets sensibles. Quant aux exercices intuitifs qu'il indique, un certain nombre sans doute étaient déjà en usage de son temps ; mais il en a aussi imaginé d'autres fort ingénieux, en en faisant ressortir nettement la signification théorique. Voir particulièrement à ce sujet l'*Essai sur cette idée de Pestalozzi de constituer un A, B, C, de l'intuition*. Cf. *Esquisse* III, 1, § 252-257 ; Pinl., p. 324 seq.q.

eux-mêmes de provoquer l'intérêt; c'est là d'ailleurs le seul moyen de conserver aux mathématiques leur signification réelle et leur véritable place dans l'ensemble des connaissances ; c'est le seul moyen par conséquent de leur assurer toute leur valeur éducative.

Mais ce sont les langues étrangères, anciennes et modernes, qui fournissent à l'enseignement synthétique la partie la plus lourde et la plus pénible de sa tâche. Ici cet enseignement ne peut être préparé ni par l'expérience, spontanée ou artificiellement provoquée, ni par la description, ni par l'analyse. Tout au plus peut-on et doit-on apprendre de bonne heure à l'enfant quelques mots ou quelques courtes phrases de latin, de français ou d'anglais pour le familiariser quelque peu avec les consonances propres de ces idiomes (1); mais « les tentatives faites pour enseigner les langues étrangères sans grammaire, *ex usu*, comme on les apprend si facilement dans le pays, devaient nécessairement échouer » (2). On ne saurait compter ici sur l'intervention d'idées *spontanées*, entre lesquelles on puisse *intercaler* des notions nouvelles que lorsque la connaissance de la langue est déjà suffisamment avancée, et longtemps il faut se contenter *d'ajouter à la suite* des idées *provoquées*, grâce à un effort de mémoire, ce qui ne peut se faire, surtout au début, qu'avec beaucoup de lenteur et de précaution, pour éviter la fatigue et le dégoût. Comme on ne peut manifestement faire appel à aucune des formes de l'intérêt direct, il faut nécessairement avoir recours à l'intérêt indirect et à l'attention volontaire pour faire acquérir et fixer les notions les plus indispensables, les divers signes de flexion, les déclinaisons et les conjugaisons, ainsi

(1) *Esq.*, II, II, § 103; Pinl., p. 152.

(2) *Ibid.*, II. II, § 129; Pinl., p. 197. Dans ce passage, il ne s'agit, à vrai dire, que des langues anciennes ; mais la remarque ne s'appliquerait pas moins exactement aux langues modernes, comme en témoigne l'expérience.

qu'un vocabulaire rudimentaire et les règles les plus simples de la syntaxe. Pour toute cette partie éminemment ingrate et pénible de l'enseignement, il faut profiter du moment où la mémoire de l'enfant est particulièrement souple et facile, aux environs de la septième année ; mais il ne faut pas abuser de cette souplesse de la mémoire et d'une bonne volonté, d'ailleurs toujours chancelante, pour présenter en masse à l'enfant la grammaire tout entière. Dès que les notions essentielles ont été fixées, il faut se hâter de faire intervenir l'intérêt, par l'explication de textes convenablement choisis, et rattacher l'étude des langues à la mythologie et à l'histoire, qui doit être déjà suffisamment avancée pour fournir des points d'appui multiples. Ainsi s'établit l'union si désirable des sciences philologiques avec les sciences *réales*. Le commentaire historique accompagnera constamment dès lors le commentaire philologique qui tendra à compléter progressivement les connaissances grammaticales en même temps que le vocabulaire ira s'enrichissant. La raison exige d'ailleurs que l'on commence par les langues anciennes, et que l'on prélude à l'étude du latin par celle du grec, contrairement à l'usage établi (1). Mais, pour faire bien comprendre les motifs de cette interversion de l'ordre ordinairement suivi dans l'enseignement, il est nécessaire de déterminer exactement le rôle attribué par Herbart aux langues anciennes dans l'ensemble de l'éducation.

Remarquons d'abord que l'auteur de la *Pédagogie générale* n'est point un partisan fanatique et *quand même* des *Humanités*. Il déclare que si l'on ne pouvait en faciliter l'étude par des méthodes plus promptes et moins pénibles que les procédés usités dans l'ensei-

(1) Il faut commencer l'étude du grec dès les premières années, celles du latin dans la période suivante, celle des langues modernes à l'âge de l'adolescence (*Péd. gén.*, II, v, 53 ; Pinl., p. 202).

gnement de son temps, il vaudrait mieux en faire de bonne grâce le sacrifice : « Si la lourde et destructive tyrannie des traditionnelles études latines était inhérente à la chose, dit-il, il faudrait alors travailler sans cesse à reléguer l'érudition scolaire dans quelques coins isolés, comme ces poisons dont on fait un rare usage en médecine et qu'on enferme dans les bocaux des pharmacies (1). » Il reconnaît que, dans les circonstances actuelles, avec la masse sans cesse croissante des matières réales dont la connaissance s'impose, elles ne conviennent qu'à certains sujets dont on a pu constater les aptitudes particulières par quelques essais préalables : « Le travail qu'exigent les langues anciennes ne vaut vraiment la peine aujourd'hui que dans les cas où le talent se trouve uni à l'intention sérieuse d'acquérir une instruction classique complète (2). » Et il en ferait bon marché, en général, si l'on pouvait obtenir sans leur secours une représentation aussi claire et aussi parfaite de l'antiquité (3).

Et cependant la culture classique, là où les circonstances extérieures et les conditions individuelles la rendent possible, a pour lui une valeur éducative incomparable. On soutient d'ordinaire que l'étude des langues anciennes aide à mieux comprendre par la comparaison les ressources de la langue maternelle, « la valeur des diverses tournures qui servent à lui donner de l'expression », qu'elle fournit à l'écrivain de merveilleux modèles de style. Tout cela est vrai sans doute, mais ne suffirait pas à compenser le temps et la peine qu'elle coûte. La véritable utilité de la culture classique est d'un autre ordre. Il ne faut pas oublier en effet que le rôle des sciences historiques et philologiques combinées est de présider au développement des diverses

(1) *Péd. gén.*, Introd., § 19; Pinl., p. 13.
(2) *Esq.*, III, 1. § 278; Pinl., p. 341.
(3) *Ibid.*, III, 1, § 280; Pinl., p. 343.

formes de l'intérêt sympathique. Or, à ce point de vue, les anciens ont un avantage incomparable : ils sont plus près de l'enfant ; et cela est vrai surtout des poètes primitifs, particulièrement d'Homère. On comprend bien d'ordinaire toute la distance qui sépare actuellement l'adulte des enfants : aussi compose-t-on des écrits spéciaux à l'usage de ceux-ci ; mais on se rabaisse ainsi sans se mettre vraiment à leur portée. On entreprend une chose contre nature et « que la nature punit inévitablement ». « L'intention même de faire œuvre pédagogique gâte toute la littérature enfantine » : les héros qu'elle propose à l'enfant sont faux, vulgaires ou ennuyeux, souvent même au-dessous de lui. « Ce sont des hommes tels qu'il voudrait en être un qu'il faut lui présenter ; mais ceux-là, certes, nous ne les trouvons pas près de nous, car l'idéal que l'enfant se fait de ses héros ne répond en rien aux produits de notre culture actuelle (1). » C'est chez les poètes primitifs, c'est dans l'*Odyssée* (2) surtout qu'il convient de les chercher.

Cela repose sur ce principe que l'esprit de l'enfant doit passer par les mêmes phases que l'humanité a traversées depuis son origine jusqu'à nos jours. La sympathie dans les formes particulières qu'elle revêt est liée à chaque instant à l'état présent de la société, de telle sorte qu'elle se modifie incessamment avec le progrès des rapports sociaux : elle devient avec le temps

(1) *Péd. gén.*, Introd., § 19 ; Pinl., p. 14.

(2) Herbart a toujours attribué une valeur éducative toute particulière à l'*Odysée*, dont les héros ont la naïveté qui convient à l'enfance sans présenter la grossièreté de ceux de l'*Iliade*, et il déclare lui devoir une des meilleures et des plus agréables expériences pédagogiques de ses années de préceptorat. Il revient sans cesse sur ce point dans la *Pédagogie générale* (Introd., § 20), dans l'*Esquisse* (III, 1, § 283), sans parler de ses remarques au mémoire de Dissen *Sur la manière de lire l'* « *Odysée* » *avec les enfants* (Hartenstein, kl. Sch., I, p. 267). Après l'*Odyssée*, il signale particulièrement *Hérodote* et *Platon* et, en latin, *César* et *Cicéron*.

quelque chose de plus en plus complexe ; mais, « pour qu'elle puisse résulter de sentiments simples, purs, clairs, dont chacun se soit manifesté bien séparément dans la conscience, de telle sorte que l'être entier sache exactement ce qu'il veut, il faut que cette sympathie suive la marche successive des états humains, en commençant par celui qui le premier s'est exprimé avec une pureté suffisante (1) ». C'est ce qui fait que l'enfant doit apprendre à connaître les anciens avant les modernes, les Grecs avant les Latins, les poètes avant les prosateurs, Sophocle avant Euripide, et Homère antérieurement à tous les autres. C'est seulement ainsi que pourra se constituer méthodiquement une *éducation synthétique de la sympathie*. Seulement il ne faudrait point s'arrêter aux anciens ; « ils nous représentent une jeunesse telle que nous aurions dû en traverser une et non un âge mûr auquel nous devrions aujourd'hui encore revenir (2) ». « Nous devons laisser les anciens derrière nous (3). » C'est ainsi que le patriotisme ardent mais étroit des Grecs par exemple n'est qu'un point de départ pour arriver à ce *patriotisme européen* dont parle Herbart, et qui constitue lui-même un acheminement vers le cosmopolitisme.

Ce qui est vrai de l'éducation synthétique de la sympathie l'est aussi de l'éducation synthétique du goût : « la culture du goût, comme celle de la sympathie, veut que l'on monte chronologiquement des anciens jusqu'aux modernes (4) ». Herbart ne fait qu'indiquer en passant, sans s'y arrêter, ce second ordre de considérations, qui cependant ne présenterait pas un intérêt moindre que le premier. Le goût, en effet, comme la sympathie, a suivi une évolution constamment liée au développement même de l'esprit humain : le Beau

(1) *Péd. gén.*, II, v, 26 ; Pinl., p. 172.
(2) *Ibid.*, II, v, 21 ; Pinl., p. 171.
(3) *Aph. péd.* (Sallw. § 124 ; Pinl., p. 349).
(4) *Péd. gén.*, II, v, 53 ; Pinl., p. 202).

est d'abord tout entier dans l'éclat des couleurs (les sauvages) et dans la grandeur de la forme (l'Inde, l'Assyrie, l'Égypte); puis apparaît la valeur esthétique de l'ordre qui se manifeste d'abord par ses formes les plus simples et les plus pures (la Grèce), et par la suite va sans cesse se diversifiant et se compliquant davantage (les modernes). Comme le développement de l'âme de l'enfant passe par les mêmes phases successives que l'humanité considérée dans son ensemble, il convient de lui présenter les modèles les plus purs de l'art grec avant ceux de l'art latin, les modèles de l'art classique avant les œuvres de l'art romantique, afin que l'évolution du goût se produise normalement et que l'on n'ait pas à redouter l'excentricité et l'extravagance. Mais ici encore les anciens et les classiques ne constituent que des étapes nécessaires ; et il serait absurde de s'arrêter à des formes surannées de l'art et de la littérature, comme le font ceux qui se plaisent à regretter l'antique simplicité, qui condamnent les modernes au nom des anciens, les romantiques au nom des classiques, Wagner au nom de Gluck : c'est comme si l'on voulait en revenir aux conceptions cosmogoniques de Thalès, d'Anaximandre, d'Héraclite ou même de Descartes, qu'il est bon de connaître, mais pour les dépasser.

En somme, Herbart semble avoir trouvé le terrain vraiment philosophique sur lequel devraient se placer les défenseurs des études classiques dont les arguments sont souvent si puérils et de si mince valeur. La valeur éducative de ces études repose tout entière sur ce principe : que l'éducation doit surtout s'attacher à favoriser le développement spontané de l'esprit de l'enfant, conformément aux lois de son évolution, qui sont les lois mêmes présidant au progrès de l'humanité. « Le véritable éducateur qui convient à l'enfant, c'est la puissance accumulée de tout ce que les hommes ont jamais senti, éprouvé et pensé, de telle sorte que le maître n'est a, simple auxiliaire, que pour l'interpréter

avec intelligence et accompagner convenablement le véritable guide (1). »

Nous ne pouvons insister davantage sur cette théorie de l'instruction et descendre aux détails techniques de l'enseignement des diverses sciences particulières. Mais ce qu'il convient de remarquer, en terminant ce chapitre, c'est que Herbart n'a jamais perdu de vue ses principes. L'enseignement, tel qu'il en trace le plan et les méthodes générales, ne travaille ni pour l'érudition, ni pour la science, ni pour la littérature, ni pour la politique, quoiqu'il puisse contribuer à former, suivant les aptitudes individuelles des savants ou des érudits, des littérateurs ou des hommes d'État ; il ne se contente pas d'accumuler des connaissances variées, mais il s'efforce d'introduire dans la masse de ces connaissances l'ordre et la clarté, la cohésion et l'unité ; il ne lui suffit pas de former l'esprit, mais il tend à en éveiller toutes les énergies, à développer dans toutes les directions l'intérêt qui rattache l'homme à l'univers dont il dépend, à l'humanité dont il fait partie, à Dieu, ordonnateur du monde et chef suprême du royaume des esprits. Qu'il puisse et doive contribuer ainsi à former moralement le caractère, c'est ce que l'on peut déjà présumer, en considérant les rapports de ce que l'homme veut avec ce qu'il pense ; mais la question est d'importance capitale, et il convient de l'examiner de plus près.

(1) *Péd. génér.* Introd., § 6; Pinl., p. 4.

CHAPITRE VI

LA FORMATION DU CARACTÈRE ET LA CULTURE MORALE

I

Le caractère a son principe et son fondement dans la volonté : il est déterminé par la manière dont le sujet veut et ne veut pas, choisit et rejette. Or « la valeur d'un homme, dit Herbart, ne se mesure pas à son savoir, mais à son vouloir (1) ». Il en résulte que la tâche essentielle de l'éducation n'est pas d'orner l'esprit, mais de ormer le caractère et de le former moralement. Il faut que le caractère soit ferme, énergique, capable de triompher des obstacles extérieurs, comme aussi des résistances qu'il peut rencontrer dans l'individualité, véritable « caméléon » avec ses désirs multiples et ses aspirations souvent contradictoires. Mais cela ne suffit pas, car « le vice comme la vertu a ses héros » (2), qui s'affirment et se complètent en quelque sorte par les victoires qu'ils remportent sur les meilleures tendances de leur nature : il faut par conséquent qu'à l'énergie le caractère joigne la moralité.

(1) *Esq.*, II, II, § 58.
(2) *Péd. gén.*, I, II, 29 ; Pinl., p. 66.

Comment l'éducation, dans la mesure où elle en est capable, pourra-t-elle satisfaire à cette double exigence ? Pour le bien voir, il est nécessaire de déterminer les conditions dans lesquelles se forme naturellement le caractère (1).

Le caractère, avons-nous dit, a son principe et son fondement dans le vouloir, non pas dans le caprice et dans ce vouloir inconsistant qui n'est qu'une simple velléité, mais dans un vouloir ferme, déterminé, accompagné de *résolution* (*Wille mit Entschlossenheit*). Mais le vouloir ne peut prendre naissance que parmi les désirs, et l'on ne peut désirer que ce dont on a une certaine idée, que ce que l'on connaît en quelque manière : *ignoti nulla cupido*. L'ensemble des choses que l'on peut désirer et vouloir se trouve donc déterminé par le cercle des idées. Si ce cercle d'idées n'a pas été suffisamment étendu, il ne peut se développer que des désirs grossiers, il ne peut se constituer dès lors qu'un caractère informe et pour ainsi dire une *caricature de caractère*. A mesure au contraire que le cercle des idées s'élargira, prendra de l'extension, de nouveaux désirs surgiront naturellement, et les désirs purement animaux perdront de leur intensité.

Mais tout désir n'est pas susceptible de s'élever jusqu'au vouloir véritable, jusqu'à ce vouloir accompagné de résolution qui est le propre du caractère et peut servir à le déterminer. La résolution suppose nécessairement que la chose voulue soit conçue comme possible. Démontrez clairement au sujet son impuissance : il ne voudra plus, le vouloir fera place chez lui à un simple désir, à une simple aspiration qui d'ordinaire ne tardera pas à s'éteindre d'elle-même. Or cela seul est nettement et fortement conçu comme possible qui a été déjà exécuté,

(1) *Péd. gén.*, III, I à IV. La traduction de M. Pinloche présente ici des lacunes graves, d'où résulte une certaine obscurité sur le rôle prépondérant de l'enseignement dans la formation du caractère. Cf. *Esq.*, II, III, § 141-150.

de telle sorte que l'action apparaît comme le fondement de la volonté. Toutefois l'action réelle est d'ordinaire précédée et peut-être le plus souvent suppléée par l'action en imagination : l'homme se voit agir par la pensée avant d'entrer réellement en scène : il combine ses plans, élabore ses projets en se réglant sur ce que l'expérience lui a montré antérieurement comme étant en son pouvoir. L'*assurance*, condition importante du vouloir résolu, dépend dès lors en partie de la constitution physique : « les natures faibles et maladives se sentent dépendantes, les natures robustes seules osent vouloir (1) », ce qui impose à l'éducation le soin de veiller à la santé et au développement du corps. Mais l'assurance ne dépend pas moins du bon fonctionnement de l'activité mentale, de la manière dont sont ordonnées les masses intellectuelles, de la facilité avec laquelle l'esprit les parcourt en tous sens, organise ses plans et se sent prêt à en imaginer d'autres sur l'heure, si les circonstances l'exigent.

Ainsi appuyé sur la double assurance que donnent d'une part la vigueur du corps, d'autre part la souplesse et la puissance de l'esprit, le désir né au sein du cercle des idées peut s'élever par l'action en imagination jusqu'au vouloir résolu. Mais il importe à la fermeté du caractère que ce vouloir résolu soit en même temps *persistant*. Sa persistance tient essentiellement à ce que Herbart appelle la *mémoire de la volonté*, c'est-à-dire à une certaine disposition à vouloir toujours la même chose dans les mêmes occasions, sans avoir besoin de se référer par la réflexion aux cas antérieurs. Cette disposition est en grande partie naturelle ; elle varie avec

(1) *Péd. génér.*, III, IV, 27 ; Pinl., p. 242. Cf. *Aph. péd.* (Sallw., § 174 ; Pinl., p. 287) : « C'est précisément parce que l'homme a plus de force corporelle qu'il a généralement aussi plus de caractère que la femme. Celui-là seul peut avoir un caractère ferme et vouloir fermement qui se dit qu'il sera capable de faire son devoir à son poste quand le moment sera venu. »

les individus en raison inverse de la facilité avec laquelle leur état d'âme se modifie. On rencontre des enfants qui multiplient les questions sans même attendre la réponse, qui changent chaque jour de jeux et de camarades, qui plus tard étudient chaque mois une langue nouvelle, cultivent un nouveau genre de talent, se livrent à des occupations nouvelles : esprits faciles, agréables, parfois brillants, ils sont très aptes à recevoir la culture multiple, vont au-devant de l'instruction, mais n'arrivent guère au sérieux et à la profondeur et ne s'élèvent pas à ce vouloir persistant, fondement du caractère. D'autres enfants au contraire ne se livrent que difficilement, persévèrent dans leurs jeux, dans leurs occupations, dans leurs habitudes, paraissent souvent entêtés et même bornés, sans l'être réellement ; livrés à eux-mêmes, ils risqueraient fort de devenir des esprits étroits, obstinés dans leurs préjugés, proie toute prête pour l'esprit de caste, de secte ou de clocher : ce sont les plus dignes de recevoir l'instruction et les plus capables de profiter de l'éducation : ils ont la mémoire de la volonté et peuvent s'élever au vouloir persistant : il y a chez eux l'étoffe d'un caractère.

Toutefois, pour que le caractère se constitue solidement, il importe qu'il ne se produise pas d'antagonisme entre les divers vouloirs qui peuvent prendre naissance. C'est un fait d'expérience que souvent nous voulons et ne voulons pas la même chose : suivant l'expression du poète, nous sentons deux hommes en nous, ces deux hommes que Louis XIV disait si bien connaître. C'est pour cela que Herbart est amené à distinguer deux éléments dans le caractère, l'élément *subjectif* et l'élément *objectif*. L'élément subjectif du caractère, ou plus simplement le caractère subjectif, consiste dans ce vouloir qui prend naissance lorsque l'homme réfléchit, s'observe, se contemple, se juge à la lumière de certains principes qui devraient être les maximes de la moralité, mais qui peuvent être aussi les règles de la sagesse

pratique et de la prudence mondaine. C'est à cet élément qu'appartient en droit la prééminence ; il est le *déterminant* (*das Bestimmende*), il doit dominer et il importe dès lors avant tout que la moralité la plus pure préside à sa formation. Mais, quoiqu'il apparaisse d'assez bonne heure, il n'est guère pleinement constitué que vers la fin de l'adolescence, sinon à la maturité, et il trouve alors devant lui un autre vouloir préexistant, émanant de l'individualité plus ou moins modifiée par l'expérience, l'éducation et le milieu et qui constitue l'élément *déterminable* (*das Bestimmbare*), l'élément objectif du caractère, ou plus simplement le caractère objectif. Il se peut qu'il y ait harmonie, mais il se peut aussi, et c'est le cas le plus fréquent, qu'il y ait désaccord entre ces deux vouloirs émanant de masses d'idées distinctes : il s'établit alors nécessairement une lutte dont la force et l'homogénéité du caractère, sinon sa moralité, auront souvent fort à souffrir. C'est dans cette lutte que la psychologie vulgaire voit le triomphe de la liberté ; mais en fait l'issue en est soumise aux lois du mécanisme psychique, et c'est l'élément le plus fort qui l'emporte.

Souvent cet état de lutte se produit au sein même de l'élément objectif : il arrive en effet qu'il y a antagonisme entre ce que l'homme veut *supporter* ou ne pas supporter (*dulden*), *posséder* ou ne pas posséder (*haben*) ; *faire* ou ne pas faire (*treiben*). Toutefois, si le sujet est d'ailleurs capable de réflexion et possède à un certain degré la mémoire de la volonté, l'accord ne tarde pas à s'établir au sein de l'élément objectif du caractère. L'homme apprend à connaître exactement « dans quelle mesure ses divers désirs lui sont chers » ; il voit nettement ce qu'il est capable de vouloir *supporter* ou *faire* pour *posséder*, et il choisit en conséquence : son vouloir acquiert la résolution, et le caractère objectif se trouve dès lors fortement constitué.

Mais ce résultat lui-même n'est absolument dési-

rable qu'autant que la moralité se trouve au fond de l'élément objectif ainsi constitué : autrement, en effet, ou bien il oppose à l'élément subjectif une résistance souvent invincible, toujours douloureuse, ou bien il tend à en troubler la pureté et réussit souvent, par une subreption inconsciente, à en obtenir en quelque sorte la *légalisation* de ses penchants dominants : dans ce dernier cas, l'homogénéité du caractère s'établit, il est vrai, mais au préjudice de la moralité.

On voit par là que, dans son effort pour former le caractère, l'éducation ne doit pas s'adresser exclusivement à l'élément subjectif. Inculquer dans l'âme des préceptes moraux, et chercher à leur donner une force suffisante pour triompher des tendances contraires de l'élément objectif, c'est bien la seule ressource qui reste encore lorsque l'éducation commence trop tard ; mais le succès est toujours fort douteux : l'élément subjectif n'arrivera à la domination qui lui revient de droit qu'autant qu'il trouvera dans l'autre élément du caractère des dispositions favorables dont il puisse se faire des auxiliaires. Pour prévenir une lutte dangereuse et empêcher l'accord de s'établir au détriment de la moralité, il n'y a qu'un moyen assuré, c'est de former simultanément l'élément objectif et l'élément subjectif de la personnalité. Or c'est justement à ce double but que tend efficacement l'enseignement éducatif. Par l'*exposition esthétique du monde*, il dégage, précise, coordonne les idéaux moraux, apportant la clarté, l'ordre, la cohésion, l'unité dans l'élément subjectif, et lui donnant ainsi, avec la lumière qui éclaire, la force et l'autorité qui s'imposent; mais en même temps il éveille et développe au sein de l'élément objectif toutes les formes de l'intérêt, l'intérêt spéculatif avec l'intérêt empirique, l'intérêt social avec l'intérêt sympathique, l'intérêt religieux avec l'intérêt esthétique. Ces intérêts divers tendent à donner naissance à des désirs qui occupent l'âme et par l'ac-

tion en imagination acquièrent l'assurance et s'élèvent jusqu'au vouloir résolu. Point de lutte intérieure, ou du moins pas de lutte trop vive au point de devenir dangereuse : les désirs grossiers et purement égoïstes sont contenus et comme étouffés dans le magnifique épanouissement des aspirations généreuses et de la sympathie; le cœur doucement échauffé (l'élément objectif) tend spontanément vers l'idéal que la raison pratique (l'élément subjectif) lui propose ; le vouloir enfin, s'exprimant sans obstacles, trouve dans les ressources d'un esprit éclairé, assoupli, familiarisé avec la connaissance des hommes et des choses, les moyens d'assurer sa réalisation, et le caractère se consolide définitivement par l'action.

De tout cela il résulte clairement que ce qui dans la formation du caractère est accessible à l'action éducative relève pour la plus grande part de l'enseignement: « l'éducation du caractère réside principalement dans l'éducation des idées (1) ». C'est là ce que Herbart avait surtout à cœur d'établir et de mettre en lumière; et c'est pourquoi le remarquable chapitre de la *Pédagogie générale* qui traite de la formation du caractère est pour lui comme « le point culminant d'où il faut contempler l'œuvre tout entière (2) ».

II

Si tel est le rôle prépondérant de l'enseignement dans la formation du caractère, la tâche de la culture morale proprement dite se trouve par là même singulièrement réduite. Aussi bien n'a-t-elle pas, comme nous l'avons vu (3), la puissance qu'on lui attribue

(1) *Péd. gén.*, III, IV, 32; Pinl., p. 245.
(2) *Sur ma lutte avec la philosophie à la mode.*
(3) Voir plus haut, ch. III.

d'ordinaire : réduite à s'adresser aux sentiments, elle n'atteint pas le fond même de l'âme, c'est-à-dire la constitution intime du système des représentations d'où ressort le caractère, et les perturbations qu'elle apporte dans ce système ne survivent guère le plus souvent à l'action qui les a produites. Il n'en faudrait pas conclure cependant qu'elle soit inutile et qu'on puisse impunément la négliger. Elle s'impose tout d'abord parce que « l'on demeure toujours plus ou moins dans l'incertitude sur la question de savoir jusqu'à quel point l'enseignement sera reçu et utilisé (1) ». Mais, dans les cas mêmes où l'enseignement réussit le mieux, la culture morale est encore indispensable à titre d'auxiliaire. En effet de concert avec le gouvernement, elle concourt à faciliter la tâche de l'enseignement. Pour que l'instruction puisse être convenablement reçue, il faut d'abord que l'enfant se tienne tranquille pendant les heures de leçons, ce qui peut être obtenu par un bon gouvernement; mais il ne suffit pas qu'il présente les signes extérieurs de l'attention, il faut encore qu'il soit intérieurement et véritablement attentif. Sans doute, l'enseignement doit par lui-même soutenir l'attention en éveillant l'intérêt; mais il est des cas où par la nature même des choses cet appel à l'intérêt direct devient impossible et où il faut recourir à l'attention volontaire : c'est à la culture morale qu'il appartient de former et d'entretenir la bonne volonté. Son influence ici n'est qu'indirecte; mais elle peut aussi contribuer directement à l'éducation du caractère.

Dans l'accomplissement de cette tâche importante, les principaux moyens d'action de la culture morale sont les prescriptions et les défenses, les punitions et les récompenses, l'approbation et le blâme. Ses prescriptions et ses défenses, bien différentes de celles du

(1) *Esq.*, I, II, § 40 ; Pinl., p. 43.

gouvernement qui ne visent qu'à assurer l'ordre, sont essentiellement déterminées par l'intention de *former*. Ses prescriptions ont surtout pour but de favoriser l'éclosion et le développement de bonnes habitudes; ses défenses, de prévenir au contraire les habitudes mauvaises en écartant l'enfant des objets et des lieux dangereux. Les unes et les autres supposent tout d'abord l'autorité et l'amour antérieurement conquis par le gouvernement ; mais à l'obéissance aveugle doit se substituer bientôt l'obéissance volontaire qui a foi dans les bienfaits de l'éducation et dans la bonne volonté de l'éducateur.

Les punitions de la culture morale ne se confondent point non plus avec celles du gouvernement qui doivent encore intervenir, le plus rarement possible, lorsqu'il s'agit de réprimer quelque manquement grave et de plier la volonté indocile. Elles ne sont point liées, en effet, à une idée de réparation ; elles doivent éviter tout caractère positif et arbitraire, et témoigner constamment d'une volonté bien intentionnée chez l'éducateur. Elles ont surtout pour but d'*assagir*, et les meilleures à ce point de vue sont celles qui s'attachent à reproduire les conséquences naturelles des actions humaines : « ainsi celui qui perd son temps est privé d'une certaine jouissance; celui qui détériore ses affaires est forcé de s'en passer ; celui qui s'est montré intempérant est obligé de prendre une médecine amère; le bavard est éloigné ostensiblement des lieux où l'on dit ce qui ne doit pas être entendu de tout le monde, etc. (1) ». Ce sont justement là les punitions préconisées de nos jours par M. Herbert Spencer et si fort vantées comme d'importantes nouveautés. Les récompenses pédagogiques doivent se régler sur les mêmes principes ; en général, il est bon de les ménager pour éviter de leur faire perdre leur valeur et leur efficacité.

(1) *Esq.* II, III, § 157 ; Pinl., 262.

Mais les procédés les plus sûrs, les plus véritablement éducatifs, de la culture morale, ce sont le blâme et l'approbation : ils acquièrent toute leur puissance chez l'éducateur qui a su affermir son prestige de telle sorte que ses jugements puissent passer pour l'expression la plus haute de l'opinion commune. Il est seulement à remarquer que le blâme ne saurait avoir une action vraiment efficace qu'autant qu'il a lui-même été précédé de l'approbation. C'est l'approbation méritée en effet qui fonde l'amour-propre, le sentiment de la dignité personnelle, considérée comme un bien précieux, inestimable, dont rien ne saurait compenser la perte. La première chose à faire sera donc de rechercher chez l'enfant ce qu'il peut y avoir de bon, ce qui peut être objet d'approbation, et alors d'accorder cette approbation (qui n'est point une louange) largement et sincèrement. Le blâme n'en aura alors que plus de puissance et d'efficacité lorsqu'il devra intervenir à son tour, à la condition de se présenter toujours sous une forme sérieuse, mesurée, capable d'exprimer énergiquement le sentiment de chagrin et de profonde réprobation qu'éprouve l'éducateur : cela suppose une connaissance exacte des ressources de la voix qui permette de trouver en chaque circonstance le ton qui convient le mieux.

Mais, en somme, « la culture morale proprement dite n'est pas tant un ensemble de mesures nombreuses et surtout d'actes séparés qu'un *traitement continu* de l'enfant, dans lequel on n'a recours que de temps en temps et pour le rendre plus énergique, aux récompenses et autres moyens analogues » (1). En tenant compte de l'*énergie* et de la *moralité* du caractère qu'il s'agit de former, on peut dire qu'elle a pour mission : « 1° de *tenir* l'individu ; 2° de le *déterminer* ; 3° d'*établir des règles* ; 4° de veiller dans l'ensemble à *maintenir*

(1) *Péd. gén.*, III, v, 20 ; Pinl., p. 248.

dans l'âme le repos et la sérénité ; 5° de *l'émouvoir par l'approbation et par le blâme ;* 6° d'*avertir* et de *corriger* à temps (1) ».

En premier lieu, la culture morale doit *tenir* l'enfant. Le but ici est de préparer la fermeté du caractère, en développant ce qu'il peut y avoir chez l'individu de dispositions natives à la mémoire de la volonté. Dans cette première partie de sa tâche, la culture morale apparaît en liaison étroite avec le gouvernement. Elle doit en effet s'attacher à maintenir l'ordre, non plus, il est vrai, en vue de la tranquillité des adultes, mais pour le bien même de l'enfant dont il s'agit de former le caractère, car rien n'est plus funeste à la mémoire de la volonté et à la fermeté du caractère qu'une vie désordonnée et dissipée. De là la nécessité d'une règle stricte et de prescriptions bien déterminées qui permettent à l'habitude de naître et de se développer. Les obstacles à vaincre sont chez quelques-uns une indolence native, chez d'autres la tendance à l'indiscipline, chez le plus grand nombre la légèreté et l'étourderie. Il faut, d'une part, réprimer les écarts où sa pétulance peut entraîner l'enfant et d'autre part l'astreindre à certaines occupations : les tâches qu'on lui impose doivent être soigneusement proportionnées à ses forces; mais il faut veiller à ce qu'elles soient exécutées comme il convient et jusqu'au bout. Ce qui importe surtout, c'est la parfaite égalité d'humeur de l'éducateur, car le caractère de l'enfant tend naturellement à se régler sur celui des personnes au milieu desquelles il vit : comment la mémoire de la volonté pourrait-elle naître et se développer chez celui qui serait l'objet tantôt d'une indulgence excessive, tantôt d'une excessive sévérité ?

En second lieu, la culture morale doit *déterminer* l'individu, c'est-à-dire procéder à la détermination de la partie objective du caractère. Il faut habituer l'enfant

(1) *Esq.*, II, III, § 160 seq q. ; Pinl., p. 264 seq.q.

à apercevoir nettement les rapports de ce qu'il veut *avoir* avec ce qu'il veut *faire* ou *supporter*, lui montrer par sa propre expérience que pour obtenir certains biens il doit s'astreindre à certains efforts ou s'imposer certaines privations, lui mettre sous les yeux et lui faire éprouver les conséquences de ses actes et de ses omissions : c'est ici que les punitions pédagogiques trouvent naturellement leur application. Toutefois il importe que le caractère objectif ne se constitue pas trop solidement avant que les formes supérieures de l'intérêt aient été éveillées et suffisamment développées par l'enseignement : autrement il tendrait à prendre une direction purement égoïste. De là l'obligation de tenir l'enfant dans une certaine dépendance qui ne permette pas à sa volonté de s'affirmer trop tôt par l'action.

En troisième lieu, la culture morale doit veiller à *l'établissement des règles :* il s'agit ici de ces règles, de ces maximes générales de la prudence pratique ou de la moralité pure qui doivent présider à la conduite de l'individu. Cette tâche, l'éducation ne peut l'entreprendre qu'au moment où l'élément subjectif du caractèrent apparaît sous la double influence de l'expérience et de l'enseignement, et où l'enfant commence à raisonner d'une manière suivie : il cherche alors à justifier ses actes à ses propres yeux comme aux yeux des autres. Il devient donc nécessaire de raisonner avec lui, tandis que dans la période antérieure, la règle était de ne jamais raisonner (1), et la prudence exige qu'on accepte franchement la discussion, fût-elle même gênante, pourvu qu'on soit assuré de sa parfaite sincérité. Il importe moins encore, d'ailleurs, d'aider les maximes justes à se constituer en les rappelant toutes les fois que se présente l'occasion de les mettre en pratique, que de s'opposer à l'établissement des mauvaises. L'enfant, l'adolescent surtout, généralisent sui-

(1) *Ibid.*, II, III, § 164 ; Pinl., p. 268.

vant les besoins du moment et formulent des règles avec une assurance qui tient surtout à leur inexpérience. Après s'être efforcé de les convaincre, sans s'obstiner dans une discussion désormais sans profit, il faut leur faire envisager les conséquences, leur prédire leurs contradictions futures, et profiter ensuite de la première occasion favorable pour leur mettre ces contradictions sous les yeux.

En quatrième lieu, la culture morale doit s'efforcer de maintenir l'âme de l'enfant dans un état constant de *repos* et de *sérénité*. Il faut se garder de tout ce qui serait de nature à troubler sa bonne humeur et sa gaieté naturelle ; il faut éviter d'autre part que les désirs ne prennent par la persistance et par l'action en imagination une forme passionnée. Pour les désirs les plus communs, correspondant aux besoins naturels de nourriture et de mouvement, cela suppose qu'on leur accorde d'abord la satisfaction à laquelle ils ont droit : « l'enfant ne doit pas être poussé au vol par la faim, non plus qu'il ne doit être amené par une contrainte trop prolongée à l'idée de s'enfuir (1) ». Mais, le besoin satisfait comme il convient, il faut opposer aux désirs ultérieurs un refus irrévocable, en éloigner l'objet, s'il est possible, et en distraire l'imagination. Le jeu doit être surveillé : il faut proscrire absolument les jeux d'argent, ainsi que tous ceux où l'esprit se trouverait excité au point qu'il en résulterait un trouble permanent dans la conduite et dans le travail. Les arts d'agrément, ou, lorsque le talent et les dispositions font totalement défaut, les collections de plantes, d'insectes et de coquillages, les travaux d'amateur, etc., peuvent fournir alors une utile diversion. S'il importe d'entretenir dans l'âme le repos et la sérénité, ce n'est pas seulement pour éviter l'inconvénient des effervescences passionnées, c'est encore et surtout pour permettre aux

(1) *Ibid.*, II, III, § 177 ; Pinl., p. 276.

jugements esthétiques de s'exprimer avec une entière pureté. C'est le moment, en effet, où la culture morale doit chercher à dégager de l'expérience journalière les idéaux moraux que l'instruction de son côté tend à faire jaillir des enseignements de l'histoire et de l'*exposition esthétique du monde*. Les rapports des enfants entre eux, les exemples des adultes, doivent être utilisés pour mettre en lumière les idées de justice et d'équité, de bienveillance, de perfection et de liberté intérieure : lorsque l'âme n'est pas troublée par les désirs passionnés et que les cas considérés sont suffisamment simples, le jugement esthétique ne peut guère manquer de s'exprimer avec sûreté (1).

En cinquième lieu, lorsque les idées morales ont acquis chez lui un degré de force et de clarté suffisant, il faut que l'enfant soit contraint de les appliquer constamment à sa propre conduite, ce que sa légèreté l'empêcherait souvent de faire spontanément. La culture morale doit *émouvoir l'âme par le blâme et l'approbation* qui « imitent le langage de la conscience » en le grossissant et en le renforçant. L'éducateur doit chercher à pénétrer dans l'âme de l'élève et lui montrer qu'il y lit clairement sans repousser d'une manière absolue les excuses que celui-ci peut avoir à faire valoir. L'enseignement contribue simultanément à échauffer l'âme en développant les diverses formes de l'intérêt ; et par l'exposition esthétique du monde, la conception de l'ordre universel se combine avec l'observation de l'individu par lui-même ; son perfectionnement moral apparaît alors à l'enfant comme un bien inestimable, et l'œuvre de l'éducation se révèle à lui dans toute sa grandeur.

Enfin, en sixième lieu, la culture morale a longtemps besoin d'intervenir encore pour *exhorter* et *corriger*. Elle doit aider le jeune homme à se relever de ses dé-

(1) Voir plus haut, Introd., IV.

faillances, fortifier son courage, lui rappeler les principes oubliés ; elle doit venir à son secours dans les cas difficiles et le diriger dans l'interprétation des règles.

Cependant le moment n'est pas loin où la culture morale doit cesser de faire sentir une action qui ne serait plus supportée qu'avec impatienee. Le jeune homme a désormais confiance en lui-même, dans la force de ses principes, dans la valeur de ses sentiments ; il a pris la charge de son éducation, et cette éducation n'entend plus dès lors être troublée. C'est à l'éducateur de ne pas fermer les yeux aux signes qui lui montrent qu'il est temps pour lui de s'arrêter, et de s'en remettre à l'enseignement du soin de consolider et de parfaire son œuvre.

CHAPITRE VII

DES OBSTACLES QUE PEUT RENCONTRER L'ÉDUCATION. — L'ÉDUCATION PUBLIQUE ET L'ÉDUCATION PRIVÉE : LA FAMILLE ET L'ÉTAT.

Nous ne pouvons malheureusement entrer dans les détails, souvent intéressants, mais trop particuliers, de la *pédagogie spéciale*, qui, dans l'*Esquisse*, forme le complément de la *pédagogie générale ;* mais il est encore deux points qui doivent attirer notre attention et qui méritent de nous arrêter quelques instants, avant de conclure, parce que la connaissance en est indispensable à qui veut se faire une idée exacte des conceptions pédagogiques de Herbart : c'est d'une part l'examen des obstacles que l'éducation peut rencontrer dans l'organisation individuelle, et d'autre part la comparaison des avantages respectifs de l'éducation publique et de l'éducation privée, l'étude du rôle qu'il convient d'attribuer à la famille et à l'État dans l'œuvre éducative.

I

La pédagogie générale trace le plan d'une éducation parfaite, d'une éducation idéale ; mais dans la pratique, l'application en est souvent rendue impossible par les

conditions de fortune et d'état social, et, lors même que les circonstances extérieures sont favorables, la portée s'en trouve d'ordinaire singulièrement restreinte par les défauts de l'organisation individuelle. Le succès complet de l'éducation et particulièrement de l'enseignement qui constitue la partie essentielle de l'éducation, repose, en effet, sur l'hypothèse d'un fonctionnement normal du mécanisme psychique, tel que la théorie et le calcul permettent d'en formuler les lois. La psychologie pure doit faire abstraction des influences organiques, de même, pourrait-on dire, que la mécanique pure fait abstraction du frottement du support et de la résistance de l'air dans la détermination à priori des lois du pendule. Cependant l'âme est unie à un corps : il peut arriver, comme cela a lieu dans le cas de certaines mémoires prodigieuses, exceptionnelles, que l'organisme favorise, en le renforçant, en quelque sorte, à la manière d'un accumulateur, le mécanisme psychique (1) ; mais il peut arriver aussi que, par le fait de l'organisation physiologique, le fonctionnement de ce mécanisme se trouve, sinon totalement empêché, du moins retardé, entravé, troublé, modifié dans son rythme (2). C'est même là le cas le plus fréquent : « de même que peu d'hommes sont beaux, de même que peu d'hommes sont absolument sains (3), de même aussi peu sont naturellement organisés de manière à permettre au mécanisme psychique de fonctionner librement » (4). Les entraves et les altérations que le mécanisme psychique subit du fait de l'organisation sont autant d'obstacles à l'action de l'éducation : on peut les ramener à quatre chefs principaux : les maladies constitutionnelles, le tempérament, les affections

(1) *Lettres sur l'application*, etc. Lettre XXXIV, Hartenstein, p. 692.
(2) *Ibid.*, Lettre XIII, p. 572.
(3) L'état de santé parfaite est un idéal (Lettre IV, p. 540).
(4) Lettre XXIV, p. 622.

ou passions, et enfin certaines dispositions particulières de l'organisme, physiologiquement indéterminables.

I. Les maladies (1) peuvent tenir à un vice du sang, comme la scrofule, à une irritabilité excessive du système vasculaire, comme la fièvre constitutionnelle, à une action anormale du système vasculaire sur les ganglions et la moelle épinière, à la faiblesse et à la pauvreté du sang.

1° Les enfants scrofuleux présentent souvent au début d'assez heureuses dispositions ; mais une amère déception suit bientôt les espérances que l'on avait pu concevoir, à moins que l'âge et les soins n'amènent chez le sujet une amélioration notable de son état physique.

2° Chez les fiévreux, le système nerveux est impuissant à réagir contre les excitations du système vasculaire : même dans les intervalles des accès, ils rougissent et pâlissent sans raison, ont peine à retenir leurs larmes au moindre reproche qu'on leur adresse, se troublent dans un examen, sont incapables de se maîtriser et de rassembler leurs idées. Ils sont en somme plus aptes à recevoir l'éducation que les scrofuleux ; ils sont capables de goût, d'esprit, de savoir-faire ; mais on ne saurait espérer d'eux la force de la pensée.

3° L'action anormale du système vasculaire sur les ganglions et la moelle épinière se traduit chez le sujet par une incapacité absolue de rester en repos : l'enfant semble avoir du vif-argent dans les veines ; même en écoutant les récits les plus attachants, il ne peut s'empêcher de remuer bras et jambes ; dans ses premières années, il paraît suffisamment apte cependant à recevoir l'instruction ; mais plus tard son esprit s'obscurcit, et tout progrès intellectuel se trouve arrêté.

4° On peut fonder de plus sérieuses espérances sur les sujets dont le sang est faible et pauvre : chez eux

(1) Lettre IV.

les progrès sont d'abord très lents ; leur langage est embarrassé ; ils ne parviennent à donner la réponse juste qu'après plusieurs réponses mauvaises ; mais cette lenteur d'esprit peut se corriger par la suite pourvu qu'avec l'âge le sang s'enrichisse et se fortifie.

II. L'homme parfaitement sain, d'après Herbart, ne doit pas avoir de tempérament (1), car le tempérament tel qu'il l'entend est toujours lié à quelque insuffisance, à quelque défaut dans une ou plusieurs des trois fonctions de la vie corporelle « sur lesquelles s'édifie la vie de l'esprit » (2) : à savoir la *sensibilité*, ou propriété d'éprouver des impressions, l'*irritabilité*, ou faculté du mouvement volontaire, et enfin la *végétation*, dans laquelle il faut comprendre tout le surplus de la vie organique.

1° Lorsque la fonction végétative souffre sans que cependant la sensibilité et l'irritabilité soient troublées de ce fait, l'esprit est naturellement porté à la contradiction (*Geister die verneinen*) ; le sujet présente de bonne heure une disposition marquée à la critique et à la rébellion ; il n'est jamais content de rien, ni de personne ; son humeur est sombre et chagrine : c'est le *cholérique*. Ce tempérament exige de la part de l'éducateur une grande surveillance, un ton constamment sérieux qui ne descende jamais à la plaisanterie et au badinage, une sévérité capable d'imposer le respect et la crainte ; il réclame en outre un régime suivi et parfois les soins du médecin.

2° Lorsque l'irritabilité seule est en défaut, le sujet, dédaignant les exercices physiques, se tourne tout entier vers l'activité intellectuelle : c'est le *musicien* (*der Musicus*), ainsi nommé en souvenir de l'opposition établie par Platon entre la *musique* et la *gymnastique*. L'éducateur a ici sa tâche toute tracée : il doit exiger

(1) Lettre VII, p. 554. Sur le tempérament, voir Lettres VI et VII.
(2) Lettre VI, p. 548.

de l'enfant du mouvement, un exercice modéré, lui faire prendre des bains, si possible des bains de mer, et parfois lui retirer les livres des mains.

3° Toute insuffisance de la sensibilité organique ou externe se traduit d'ordinaire par une faiblesse correspondante de la sensibilité interne : les impressions en effet ne sont transmises que retardées ou affaiblies ; par conséquent, les sentiments sont émoussés et l'esprit reste froid : nous avons alors le tempérament dit *béotien*. On peut rapprocher de ce cas celui ou la sensibilité du système ganglionnaire prédomine sur celle du cerveau, contrairement à ce qui doit avoir lieu : le sujet n'est alors que trop sensible à son état de bien-être ou de malaise, au point de ne pouvoir réagir intellectuellement, et nous avons le tempérament *sanguin*. En fait, contrairement à ce qu'on pourrait croire, le *béotien* et le *sanguin* présentent beaucoup d'analogie : l'un et l'autre sont également insouciants et indifférents, à moins que la nécessité ne les presse ; ils laissent couler les choses, tant que rien ne vient troubler le bien-être de l'un ou le repos de l'autre. « Tous deux donnent beaucoup de peine à l'éducateur, quoique le *béotien* montre de l'application et de la régularité dans sa manière d'apprendre ce qu'on lui impose, alors que le *sanguin* saisit au vol ce qui n'exige pas un effort trop prolongé de sa part, ou bien attend tantôt qu'on le contraigne, tantôt qu'on lui adoucisse sa tâche. Mais à quoi sert-il que le *béotien* apprenne et retienne? Il ne sent rien ; tout lui est indifférent ; quand il a récité, il se tient pour content. A quoi sert d'autre part que le sanguin saisisse facilement, s'il oublie aussitôt? La contrainte comme l'adoucissement de la tâche n'exercent sur lui qu'une action passagère : il se hâte de se précipiter de nouveau dans le tourbillon de son plaisir. En somme, l'un et l'autre demeurent étrangers à la haute vie intellectuelle (1). »

(1) Lettre VI, p. 551.

4° Lorsque la fonction végétative et l'irritabilité sont simultanément en défaut, on a le *mélancolique*, chagrin et mou. L'éducation cependant peut obtenir dans ce cas encore des résultats assez satisfaisants, à la condition de ne pas élever trop haut ses prétentions: elle doit s'attacher à fortifier le corps en même temps qu'à égayer l'esprit.

5° Si au contraire le défaut porte à la fois sur la sensibilité et sur la fonction végétative, on ne peut rien attendre de bon: le béotien cholérique n'est qu'un sot méchant.

6° Si la sensibilité manque en même temps que l'irritabilité, on a le *phlegmatique*, dont la vie ne s'élève guère au-dessus de celle de la plante.

7° Enfin, si les trois fonctions de la vie organique s'exercent d'une manière également insuffisante, on est en présence de l'*imbécile*, de l'*idiot*. Il est clair qu'avec les individus des trois derniers types, on ne saurait pas même songer à la possibilité d'une éducation.

Il importe grandement à l'éducateur de ne pas confondre avec le tempérament naturel ce qui est en réalité un résultat des circonstances et du milieu. C'est ainsi qu'en tout pays le paysan doit à la monotonie et au terre à terre de son existence les caractères apparents du *béotien;* c'est ainsi qu'un régime oppressif et tyrannique peut faire du *sanguin* un *mélancolique*, et que des taquineries continuelles transforment souvent en *cholérique* le plus doux des hommes.

III. Les passions ou affections (*Affecten*) (1) doivent être soigneusement distinguées des sentiments (*Gefühle*). Les sentiments en effet consistent, comme on sait, dans une manière d'être, le plus souvent passagère, des représentations, et sont par conséquent de nature purement psychologique; les affections au contraire ont leur origine dans l'organisme: « avec l'organisme est

(1) Sur les affections, lire les Lettres XII et XVI.

donné tout un système d'affections qui ont en lui leur possibilité ». Les plus communes de ces affections sont la *crainte*, prédominante chez le chat, et la *colère*, prédominante chez le chien. Elles tiennent au cours du sang, qui se porte vers l'intérieur dans la crainte, vers l'extérieur dans la colère. Un résultat assez ordinaire de ces passions, c'est d'empêcher la curiosité de se produire comme il conviendrait : certains enfants éprouvent en face de tout objet nouveau que leur présente l'enseignement, mots étrangers, formules algébriques, figures géométriques, une sorte de crainte qui les paralyse intellectuellement ; il en est d'autres que la nouveauté irrite : les uns et les autres sont difficilement capables de curiosité et par conséquent de cet intérêt spontané qui est d'un si grand prix. Il est nécessaire de procéder avec eux avec beaucoup de précautions pour vaincre leur répugnance première et de les familiariser peu à peu avec les objets de l'enseignement ; alors qu'on doit au contraire utiliser la curiosité native de certains individus mieux doués, en faisant appel à l'attrait de la nouveauté.

IV. Indépendamment des difficultés que l'éducation rencontre dans la maladie, le tempérament et les passions, il en est d'autres qui tiennent à des conditions physiologiques cachées, indéterminables, et particulièrement à la constitution du cerveau. Ce sont comme autant d'obstacles qui, agissant continuellement ou se manifestant d'une manière intermittente, empêchent ou troublent la formation des *séries* et le phénomène de la *reproduction* tant médiate qu'immédiate : de là la difficulté que les *têtes dures* (*steife Köpfe*) ont à retenir ; de là l'incapacité de certains individus, mieux doués cependant à saisir et à enchaîner une longue suite d'idées, et le caractère en quelque sorte fragmentaire de leur science et de leur pensée ; de là la légèreté et l'étourderie si fréquentes chez les enfants, etc. (1).

(1) Sur cette question, lire les Lettres, particulièrement à partir de le XVIIIe.

On comprend que nous ne puissions pas nous étendre plus longuement sur ces considérations, dont les unes n'offrent plus aujourd'hui qu'un intérêt médiocre, par suite des progrès de la physiologie, et dont les autres exigeraient pour être bien comprises une exposition préalable détaillée de la *psychologie mathématique*, que ne comportait pas le plan de cette étude. Ce qu'il convient d'en retenir,ce sont les restrictions apportées, par Herbart à la puissance de l'éducation, le rôle considérable qu'il attribue à l'organisme, l'importance spéciale qu'il attache à la connaissance du tempérament et des différences individuelles, importance trop méconnue avant lui, et dont aujourd'hui encore on ne tient peut-être pas suffisamment compte dans la pratique de l'enseignement. En traçant le plan grandiose d'une éducation idéale, l'auteur de la *Pédagogie générale*, fidèle à ses principes, ne perd point de vue la réalité et les conditions de l'expérience.

II

D'après tout ce qui précède, il est facile de prévoir chez Herbart une prédilection marquée pour l'éducation privée, qui seule peut tenir compte comme il convient de la nature individuelle du sujet et répondre complètement aux exigences multiples de la *Pédagogie générale*. Dans son grand ouvrage, l'auteur se place manifestement au point de vue de ce système d'éducation, dont il avait lui-même fait la pratique et qui, préconisé à l'étranger par Locke et Rousseau, avait alors en Allemagne toute la faveur des classes élevées de la société.

Mais, à la suite de l'invasion française et sous l'influence des *Discours à la nation allemande*, il se produisit dans l'opinion un revirement complet, et l'on fonda

désormais sur les écoles les plus hautes espérances de relèvement. Fichte, ainsi qu'on l'a vu plus haut (1), avait préconisé un système d'*éducation nationale :* les enfants, enlevés à la famille, devaient être élevés par l'État et pour l'État; ils devaient être constitués en une sorte de « société conforme à la nature des choses et fondée sur la raison » dans laquelle se développeraient spontanément toutes les vertus patriotiques et sociales. Herbart condamne énergiquement ce système d'éducation, dans lequel il voit une de ces chimères familières à l'Idéalisme (2). D'après lui, on ne saurait rien attendre de bon de ces *sociétés d'enfants*, sur lesquelles Fichte fondait de si belles espérances, dans son ignorance des lois du mécanisme psychique. Il ne peut en effet que s'y développer tous les vices des sociétés barbares : les plus forts et les plus hardis s'habitueront prématurément à dominer et à commander ; les plus faibles et les plus timides à se soumettre et à obéir ; les plus rusés à faire des autres leurs instruments et à les pousser en avant ; il se constituera chez les enfants un faux point d'honneur ; l'esprit de parti se fera jour ; et la solidarité même qui tendra à s'établir sera une solidarité de mauvais aloi, une solidarité dans le mal plutôt que dans le bien. Ajoutez à cela qu'une grande agglomération d'enfants exige la rigueur d'une discipline militaire, de telle sorte que le gouvernement tendra à prendre la place de la culture morale : un tel système dès lors n'est bon qu'à favoriser le despotisme (3).

Aussi bien l'éducation des enfants est l'affaire de la

(1) Voir plus haut, ch. I.

(2) Voir particulièrement les *Lettres sur l'application*, etc. (Lettre III) et le mémoire *Sur le rapport de l'idéalisme avec la pédagogie* (Sallwürk, vol. II).

(3) Lettre III, p. 530 et 531. On ne peut s'empêcher de songer, en lisant ces lignes, à nos lycées d'autrefois, et à la discipline militaire qu'y avait établie Napoléon.

famille et non pas de l'État ; car ce qui importe à l'État, c'est uniquement le savoir et la conduite extérieure ; les vertus modestes, comme la patience et la résignation, si nécessaires à la masse des individus, n'ont pour lui qu'une valeur négative et sont d'ailleurs soustraites à son action (1). C'est au sein de la famille que l'enfant doit faire l'apprentissage de ces vertus et des vertus sociales elles-mêmes ; et l'on ne saurait combattre trop énergiquement tout système d'éducation qui tendrait à affaiblir l'esprit de famille. Herbart semble disposé à dire, comme Aristote répondant à Platon : « Comment l'enfant pourrait-il apprendre à aimer tous les hommes comme des frères s'il ne sait d'abord ce que c'est qu'un frère ? »

L'organisateur officiel du séminaire pédagogique de Kœnigsberg se défend toutefois de vouloir « faire revivre l'âge d'or des éducateurs privés », du moins au préjudice des écoles (2). Il juge l'école utile, nécessaire même, tout d'abord parce que l'on peut attendre de professeurs spéciaux une science plus approfondie et une somme d'heures d'enseignement plus considérable qu'on n'est en droit de l'exiger d'un précepteur (3), et aussi parce que l'émulation, qui se développe naturellement au sein de classes nombreuses, est un stimulant dont il serait injuste de méconnaître l'importance ; la discipline même et l'ordre des écoles ne sont pas sans utilité dans les cas trop fréquents où la famille n'offre pas toutes les garanties désirables. Sur ces deux derniers points cependant, il y a d'importantes réserves à faire. La discipline scolaire est bonne pour les natures robustes, beaucoup moins pour les natures tendres et délicates ; l'émulation d'autre part peut avoir une action favorable sur les individus naturellement paresseux,

(1) *Aph. péd.*, § 198 ; Pinl., p. 366.
(2) Lettre III, p. 531.
(3) *Esq.* III, III, § 335 ; Pinl., p. 369.

mais seulement à la condition qu'ils soient d'ailleurs bien doués (1); les comparaisons mêmes qui s'établissent ne sont pas sans danger, si elles ont pour effet de développer la vanité chez les uns, de provoquer la jalousie et le découragement chez les autres. Aussi « le bon éducateur compare chacun de ses élèves avec lui-même et non avec ses condisciples; il compare à chaque instant ce que l'enfant est en fait avec ce qu'il devrait être vraisemblablement; il n'est content d'aucun de ceux qui restent en arrière d'eux-mêmes; il n'est mécontent d'aucun de ceux qui donnent ce que l'on est légitimement en droit d'attendre d'eux (2). » D'ailleurs, à côté d'avantages incontestables, l'école présente aussi de sérieux inconvénients. D'abord il est rare que les maîtres coordonnent exactement leurs enseignements divers en vue du but commun de l'éducation : chacun d'eux a une tendance à exagérer sa propre importance. En outre, les inégalités intellectuelles constituent un obstacle redoutable : « si les élèves sont peu nombreux, les progrès ne sont pas uniformes ; s'ils sont trop nombreux au contraire, le professeur est entraîné par le mouvement de cette masse, plutôt qu'il ne le dirige (3) ». Enfin comment le maître serait-il capable d'observer chaque individu autant qu'il convient pour le connaître à fond et pour pouvoir exercer sur lui une action vraiment efficace et salutaire ? « Il peut sans doute faire une ample provision d'observations; mais ces observations ne portent que sur la surface telle qu'elle peut apparaître en classe; elles n'ont rapport qu'à la discipline et à l'enseignement, si l'on fait exception pour quelques rares enfants qui se livrent facilement et volontiers. C'est ainsi que l'historien voit les hommes en rapport avec les événements ; il voit bien les masses et les mouvements de ces masses ; mais ce qui est histo-

(1) Lettre III, p. 529.
(2) *Ibid.*, p 532.
(3) *Aph péd.*, § 245; Pinl., p. 373.

riquement sans conséquence, il ne le voit pas et ne peut pas l'observer (1). »

Pour introduire autant que possible dans l'éducation publique les avantages de l'éducation privée, Herbart semble s'arrêter à une sorte de système mixte. L'enfant sera élevé dans la saine atmosphère de la famille, que rien ne saurait remplacer; il recevra l'enseignement synthétique dans les écoles publiques, écoles *réales* ou *gymnases*, suivant ses aptitudes, sous une direction capable de coordonner les efforts de maîtres habiles dans l'art de l'exposition ; quant à l'enseignement analytique, il sera donné soit par des éducateurs particuliers, soit par des *répétiteurs*, chargés en même temps de la culture morale, auxquels l'accès des familles sera librement ouvert. Ces fonctions de répétiteur exigent des qualités spéciales, qui ne permettent point de les confier aux professeurs chargés de l'enseignement synthétique, d'ailleurs suffisamment absorbés par leur tâche. Le répétiteur, versé comme il convient dans les sciences, devra surtout posséder une finesse et une souplesse d'esprit qui le rendent apte à pénétrer dans l'âme des enfants, à s'adapter à leurs besoins et à leur caractère, à varier, comme il est nécessaire, la forme de l'enseignement pour l'accommoder à l'intelligence de chacun (2).

(1) Lettre III, p. 530.
(2) *Aph. péd.*, § 250 ; Pinl., p. 378-79.

CONCLUSION

Nous avons essayé de donner une idée suffisamment exacte, quoique nécessairement incomplète, de la pédagogie de Herbart. Solidement établie sur la double base de la morale et de la psychologie, elle nous apparaît comme un monument imposant, moins semblable, il est vrai, aux pures merveilles de l'art hellénique qu'aux œuvres grandioses mais un peu touffues de notre architecture gothique, où la grandeur de la conception d'ensemble, l'ordonnance savante, mais un peu compliquée du plan, et l'habile agencement des parties ne doivent point faire négliger la richesse, l'originalité et le fini des détails. Partout, quoi qu'on en ait dit, le praticien expérimenté se révèle à côté du pur spéculatif, l'observateur judicieux et pénétrant à côté du penseur rigoureux et systématique ; partout surgissent les remarques fines et ingénieuses, les conseils pleins de sagesse. L'analyse ici ne saurait suppléer à la lecture de l'auteur ; mais, sans entrer dans des détails que ne comporte pas le plan de cette étude, il est permis de signaler nombre de vues justes que la pédagogie de nos jours célèbre souvent comme d'importantes nouveautés. Rappelons un peu au hasard le

mépris d'une érudition stérile et d'un savoir de pure parade, l'intention fermement arrêtée de former l'enfant pour la vie et pour la société dont il doit faire partie, le souci de faciliter le travail de l'élève et de restreindre autant que possibte la part des exercices de mémoire, l'appel constant à l'intuition et à l'expérience, le soin de préparer de longue main l'enseignement systématique par la connaissance solidement fixée des notions élémentaires, l'importance attribuée à l'observation du tempérament et du caractère individuels, le principe des punitions et des récompenses pédagogiques qui s'attachent à reproduire les conséquences naturelles des actions humaines, la tendance à substituer le plus tôt possible la culture morale au gouvernement, en restreignant simultanément la surveillance au strict nécessaire, le sage conseil de ne pas trop accorder à l'émulation qui pourrait avoir pour conséquence d'engendrer la vanité chez les uns, la jalousie et le découragement chez les autres, la recommandation de comparer constamment chaque élève à lui-même plutôt qu'à ses condisciples, etc.

Mais, sans insister sur ces détails, dont la valeur ne saurait échapper à personne, et sans chercher à discerner exactement ce qui est propre à notre auteur de ce qu'il a su emprunter à ses devanciers ou à ses contemporains, et particulièrement à Pestalozzi, ce qui importe surtout, c'est d'examiner et d'apprécier l'œuvre dans son ensemble. Herbart est le premier qui ait conçu la pédagogie sous une forme rigoureusement systématique, et cette conception même n'a pas laissé de lui attirer des critiques plus acerbes que justes. On a raillé, un peu bien légèrement peut-être, sa *lourdeur pédantesque*, et on s'est plu à lui opposer la *libre allure* de Rabelais, de Montaigne et de nos maîtres français. Ces critiques sont au fond la condamnation de tout effort pour constituer scientifiquement la pédagogie, car, pour faire œuvre véritablement scientifique, il faut

bien emprunter à la science ses procédés rigoureux comme aussi son langage. Aussi bien ils sont nombreux, même parmi nos éducateurs contemporains les plus autorisés, ceux qui voient dans l'éducation une affaire d'expérience, de tact et de dévouement plutôt que de science pédagogique. Nous avons vu comment, sans faire fi du zèle et du dévouement professionnels, qu'il juge indispensables, sans mépriser l'expérience, dont il reconnaît pleinement, au contraire, l'importance et la nécessité, Herbart fait le procès de l'empirisme, comment il met dans la science préalablement acquise et profondément assimilée la condition de toute expérience véritablement fructueuse et du tact pédagogique lui-même. N'est-il pas vrai que, sans une science qui lui serve de critérium, l'éducateur reste l'esclave de la routine traditionnelle, ou devient le partisan aveugle et inconsidéré de nouveautés dangereuses dont il ne sait pas apprécier la véritable portée et qu'il applique le plus souvent à tort et à travers ? N'est-il pas vrai que, sans une science qui lui serve de guide, il marche au hasard, sans phare et sans boussole, poussé par le vent incessamment changeant de la mode pédagogique? Aux détracteurs de la pédagogie scientifique, Herbart oppose l'exemple de la médecine qui, comme l'éducation, est un art, mais ne peut trouver que dans la science une base véritablement solide; et l'avenir s'est chargé de lui donner raison, car c'est aux travaux de purs savants, comme l'illustre Pasteur, que la médecine de nos jours est redevable de ses plus notables progrès. A l'exemple de la médecine, ne pourrait-on pas ajouter celui de l'agriculture? Longtemps nos agriculteurs n'ont eu pour la science que de la défiance ou du dédain : ils prétendaient s'en tenir à l'expérience traditionnelle et continuer à faire ce que leurs pères avaient fait avant eux. Mais des fléaux sont survenus devant lesquels leur initiative aveugle s'est trouvée impuissante aussi bien que leur routine : ils ont vu

leurs terres autrefois fertiles se refuser désormais à produire; ils ont vu leurs vignes succomber sous un mal étrange, rebelle à tout remède connu. La Science alors s'est présentée, qui leur a dit : « Vos terres ne produisent plus, même au prix des plus grands efforts, parce qu'elles sont épuisées; voici l'engrais qui convient à telle nature de sol; voilà celui qui est approprié à tel genre de culture. Vos vignes dépérissent et meurent parce qu'elles sont dévorées par un insecte que je puis vous montrer à l'aide du microscope que voici : à vos plants nationaux fatalement destinés à devenir la proie de cet insecte, il vous en faut substituer d'autres, variables suivant les terrains et que je vais vous faire connaître. » Et les agriculteurs sont revenus peu à peu de leurs préventions primitives, et ils rendent grâces aujourd'hui à la Science qui, seule, a pu les sauver de la misère et de la ruine. Pourquoi ce qui est vrai de la culture des champs ne le serait-il pas aussi de la culture des âmes ? Notre société actuelle aussi est épuisée, rongée par la maladie du doute, par le phylloxera de l'incrédulité, qui du dogme religieux s'étend à la moralité elle-même. Dans la ruine ou l'affaiblissement des antiques croyances, la crainte de l'enfer et le respect de la tradition ne constituent plus un remède ou un palliatif aux vices d'une éducation routinière ou superficielle. Il est temps que la Science intervienne, s'évertue, avise aux moyens de faire jaillir dans les âmes épuisées de nouvelles sources de vie et d'y constituer un fond solide de moralité indépendante des dogmes.

Cette nécessité a été généralement comprise. De là tant de louables efforts qui ont été tentés à notre époque pour chercher les principes et les méthodes d'une éducation vraiment rationnelle dans la science qui, seule, peut les fournir, comme Herbart le premier l'a clairement établi, dans la science des lois qui régissent l'âme humaine; car, ainsi que l'a dit Bacon, on ne peut commander à la nature qu'en obéissant à ses lois.

Mais quelle étrange psychologie on applique d'ordinaire à l'éducation? Certes la Science des faits psychiques n'a pas dit son dernier mot avec Herbart, non plus que la physique avec Galilée; mais il faut reconnaître que sur bien des points essentiels la psychologie de l'auteur de la *Pédagogie générale* est singulièrement en avance sur celle de nos pédagogues français contemporains, attardés pour la plupart dans le dogme de la liberté, et par conséquent aussi dans la théorie connexe des facultés de l'âme, car la liberté implique nécessairement l'existence d'une faculté de vouloir, distincte de l'entendement qui juge et de la sensibilité qui désire. On peut rire de la tentative si ingénieuse et si originale faite par Herbart pour appliquer le calcul aux faits de conscience, quoique la vanité de cette tentative n'ait nullement été démontrée; on peut estimer avec plus de raison que les suppositions servant de points de départ à ses calculs sont trop souvent arbitraires, et qu'il multiplie outre mesure les hypothèses pour accommoder à l'expérience les résultats de la théorie; on doit reconnaître enfin que, malgré nombre de concessions qui lui sont arrachées par la force des faits, il sépare trop radicalement en principe la vie psychique de la vie physiologique. Il n'en demeure pas moins vrai que, toutes considérations mathématiques mises à part, les explications qu'il donne de la formation des idées abstraites et générales, de la genèse des formes de temps et d'espace, des notions de substance et de cause, de l'idée même du Moi et de la Raison tant pratique que spéculative, conservent aujourd'hui encore une grande partie de leur valeur et de leur intérêt; il n'en demeure pas moins vrai que les représentations peuvent être au moins symboliquement considérées comme des forces, que les sentiments, les désirs et les volitions, qui ne sont elles-mêmes que des formes particulières du désir, peuvent être con-

çus *en général* comme résultant du jeu des représentations, que la vie mentale tout entière peut être assimilée à un mécanisme psychique, qui n'est peut-être, il est vrai, que l'expression subjective ou le symbole d'un mécanisme physiologique. C'est au point de vue d'un mécanisme psychique ayant ses conditions dans l'organisation physiologique qu'il faut nécessairement se placer si l'on veut pouvoir constituer scientifiquement la psychologie et par conséquent la pédagogie. Il faut renoncer à cette théorie des facultés qui rompt la continuité et l'homogénéité de la vie mentale; il faut renoncer à cette conception d'une liberté incompatible avec les conditions des sciences morales, comme le hasard des anciens avec les conditions des sciences physiques, d'une liberté qui s'évanouit invinciblement dès qu'on essaie de la définir exactement, et que ses défenseurs les plus obstinés ne réussissent à maintenir, à grand renfort de sophismes, qu'en la reléguant dans un monde mystérieux, inaccessible à la connaissance, ou en en faisant un je ne sais quoi inintelligible, quelque chose comme le *clinamen* d'Épicure, sans que l'idée morale retire aucun avantage appréciable de cette atteinte portée à l'idée scientifique.

Mais sans la liberté cependant que devient le principe de l'obligation, fondement prétendu de toute morale? Car celui-là seul peut être soumis en droit à l'obligation qui demeure libre en fait de s'y soustraire ou de s'y conformer. C'est une des grandes erreurs de Kant, ce dernier des Scolastiques, trop familier dans l'art de réaliser des abstractions, d'avoir emprunté au christianisme ce principe d'une loi qui oblige en supprimant le législateur. Nous avons vu comment à la contrainte impérieuse de l'impératif catégorique, Herbart substitue la douce attraction de l'Idéal moral qui n'implique aucunement la liberté et demeure compatible avec le déterminisme. Mais, dira-t-on,

l'Idéal est sans autorité et par conséquent sans efficacité : il se propose et ne s'impose pas. Est-ce que l'Idéal logique ne s'impose pas? « La raison, dit Pascal, nous commande plus impérieusement qu'un maître ! » Est-ce que de la pensée son action ne s'étend pas à la conduite elle-même, au point de triompher des penchants les plus chers de la nature humaine? Que de fois des savants, des philosophes, ont bravé la misère, la prison, la mort même, pour la défense de la vérité, ou de ce qu'ils croyaient être la vérité ! « Et cependant *elle* tourne, » s'écriait Galilée, incapable de résister à la domination souveraine du Vrai. Est-ce que l'Idéal esthétique ne s'impose pas? Les grands artistes ont lutté pour la réalisation de leur Idéal, comme les grands savants pour la défense de la vérité. Pourquoi donc l'Idéal moral ne pourrait-il pas ce que peuvent l'Idéal logique et l'Idéal esthétique, dont au fond il ne diffère pas autant qu'on semble le croire? Pourquoi seul aurait-il besoin pour exercer une action efficace du secours de l'obligation ou même de la sanction? Les Stoïciens ont su également se passer de l'une et de l'autre : sans préoccupations étrangères, « le sage cisèle sa statue » et ne songe qu'à réaliser en lui-même l'idéal de perfection qu'il conçoit. Et les saints du Christianisme ne pensent pas autrement au fond que les sages du Paganisme : fascinés par la lumière radieuse de l'Idéal, ils oublient l'obligation et dédaignent la sanction, en laquelle cependant ils ont foi : « J'aimerais mieux, s'écrie saint Anselme, entrer pur et innocent au feu éternel, que d'être admis au royaume des Cieux avec la souillure du péché ! » Sans doute les saints et les sages sont des exceptions comme les grands savants et les grands artistes ; mais, s'ils diffèrent des autres hommes, c'est surtout par l'élévation de l'idéal qu'ils ont conçu ; il est en fait peu d'hommes qui ne conforment plus ou moins leurs actes à quelque secret idéal, fût-ce l'idéal

du bon jardinier ou du parfait comptable, voire de Cartouche ou de Don Juan. Le but de l'éducation, c'est justement de présider à la constitution normale de l'idéal, et de lui donner une force suffisante pour dominer la conduite de l'individu.

Ce but, comment donc l'éducation pourra-t-elle l'atteindre? C'est, répond Herbart, au moyen de l'enseignement. La vertu est-elle donc objet d'enseignement? Socrate le croyait, et après lui Platon : suivant ces philosophes, pour rendre les hommes meilleurs, il suffit de les instruire dans la vertu, d'ouvrir leurs yeux à la pure clarté du Bien, ce soleil du monde intelligible. Herbart ne partage point les illusions généreuses de ses illustres devanciers. Il sait que l'on peut connaître, que l'on peut même jusqu'à un certain point aimer le bien et cependant faire le mal. Il sait que la force et la puissance d'action d'une idée dépendent beaucoup moins de sa valeur intrinsèque que de son rapport à cet ensemble de représentations qui constitue comme le fond même de l'âme. « Ce sont les idées qui mènent le monde » a-t-on dit,et cela est vrai, mais seulement à la condition que les idées trouvent des âmes prédisposées à subir leur action : l'idée de patriotisme, si puissante à Rome ou à Sparte, n'aurait rencontré aucun écho chez les âmes du moyen âge ; et l'idée religieuse qui soulevait les hommes du XIe siècle et précipitait l'Occident vers l'Orient serait aujourd'hui sans action efficace sur les masses. Il s'agit donc beaucoup moins de dégager l'Idéal moral et de le mettre en lumière, comme le voulait Platon, que de constituer la masse totale des représentations et des idées en un système homogène, cohérent, capable de tendre spontanément vers cet idéal.

L'enseignement moral ne doit donc point être un enseignement isolé, « car ce qui est isolé est sans valeur » : il doit se rattacher étroitement au double enseignement littéraire et scientifique, entendu comme

il convient, qui, par l'*exposition esthétique du monde*, assigne à l'individu sa vraie place dans l'univers et dans l'humanité. L'instruction générale, convenablement dirigée, devenue éducative, voilà le véritable instrument de moralisation. Tel est bien le principe dont s'inspirent nos gouvernements actuels dans leur effort constant pour étendre et développer l'instruction ; mais il faut avouer que les objections demeurent faciles tant que l'on n'est pas en possession d'une conception de la moralité qui puisse à la fois légitimer le principe et en régler l'application. A quoi sert en effet l'instruction si l'on s'obstine à placer dans la bonne volonté l'unique ou la principale condition de la vertu, si l'on établit une barrière infranchissable entre la science et la moralité ?

Herbart a bien vu que « le devoir veut des serviteurs éclairés », que la véritable vertu est incompatible avec l'étroitesse d'esprit, source de tant de crimes, de folies et de puériles superstitions, qu'elle a par conséquent sa condition première dans une instruction qui élargisse l'âme, étende le *cercle des idées*, développe l'intérêt dans toutes les directions et permette aux désirs d'ordre supérieur de prendre naissance. Mais il a fait davantage encore. Quoiqu'il ait eu le tort de rejeter formellement le transformisme, si facilement compatible cependant avec les principes généraux de sa doctrine, il a rattaché nettement le progrès de la moralité au développement naturel et spontané de l'esprit humain, tout en maintenant théoriquement et pratiquement à la vertu son caractère essentiel de désintéressement, méconnu ou insuffisamment expliqué par les théories évolutionistes qui voient dans l'intérêt individuel ou social l'origine exclusive de la morale. Très judicieusement il s'est appliqué à distinguer nettement dans leur nature les idées morales, que l'on essaie vainement d'ordinaire de ramener à un commun principe, quoiqu'il n'en ait pas aperçu clairement la véritable

origine. En fait, il est facile de distinguer dans la moralité trois éléments essentiels, un élément esthétique (la perfection et la liberté intérieure), un élément rationnel et logique (justice et équité), un élément d'ordre sympathique (la bienveillance). La lâcheté et l'intempérance nous choquent à la manière de la laideur ; le mensonge et la fourberie nous irritent à la manière de la contradiction ; par sympathie, la cruauté produit sur nous l'effet d'une blessure qui nous serait faite à nous-mêmes. Tout cela se produit naturellement, indépendamment de toute considération intéressée, quoiqu'un retour égoïste sur nous-mêmes puisse renforcer l'action du sentiment primitif. Ces trois éléments de la moralité ont apparu de très bonne heure dans l'humanité ; mais chacun d'eux a subi une évolution, au cours de laquelle la prépondérance a passé successivement de l'un à l'autre. La vertu, c'est d'abord la grandeur, la force, le courage, la beauté (*l'Iliade*); puis la sagesse, cette beauté de l'âme, tend à prendre la première place (*l'Odyssée*), et comme elle comprend un élément rationnel en même temps qu'un élément esthétique, elle entraîne avec elle au rang suprême la justice et l'équité. dont la notion va se purifiant progressivement; la sympathie se développe simultanément en s'élargissant : restreinte d'abord à la famille et aux compagnons d'armes, elle s'étend à la cité et devient le patriotisme, puis lentement à l'humanité tout entière et devient la philanthropie (les derniers stoïciens et le Christianisme), prenant dès lors dans l'idéal moral une importance dont la prépondérance va sans cesse croissant. Il est facile de se rendre compte de cette évolution en considérant les conceptions que les hommes se sont faites successivement de la Divinité, qui est comme la personnification de l'idéal moral : l'attribut essentiel de la Divinité, c'est d'abord la puissance (religions orientales), puis la beauté (les Grecs du temps d'Homère), puis la sagesse (Anaxagore), la justice (Socrate), et

enfin l'amour (Platon et surtout le Chritianisme) (1).

Or le progrès moral n'a rien d'arbitraire, rien d'accidentel : intimement lié au double progrès de l'art et de la science par ses éléments esthétique et rationnel, il est comme lui une conséquence du développement spontané de l'esprit humain. L'esprit se règle progressivement sur les choses ; il tend à embrasser dans une unité de plus en plus compréhensive, un système de rapports de plus en plus complexes, de mieux en mieux coordonnés ; et le progrès des sentiments suit naturellement le progrès des idées dont il dépend : comme les idées, les sentiments gagnent simultanément en délicatesse et en extension ; comme les idées, ils se coordonnent et se subordonnent conformément aux rapports vrais des choses avec une précision croissante. Voilà pourquoi un enseignement qui élève progressivement l'esprit à toute la perfection dont il est actuellement capable, en édifiant solidement dans l'âme un ordre intellectuel aussi adéquat que possible à la réalité, favorise simultanément la conception et, par le développement des sentiments correspondants, la réalisation de l'idéal moral, et peut être justement considéré comme la partie essentielle de l'éducation.

Mais, pour arriver à ce résultat, l'enseignement doit régler sa marche sur celle de l'esprit qu'il se propose de former. L'esprit de l'enfant repasse en fait par toutes les phases que l'humanité a traversées depuis son origine pour s'élever jusqu'à l'état actuel, de même que l'embryon reproduit dans son évolution toutes les formes ancestrales dans leurs traits essentiels. L'enseignement, pour être méthodique, doit se conformer au développement normal de l'esprit, non seulement dans l'ordre

(1) Les lois générales du plaisir et de la douleur permettraient d'expliquer le sentiment logique, le sentiment esthétique et la sympathie, ainsi que leur développement progressif et par conséquent l'évolution des idées du Beau et du Bien, de l'art et de la moralité.

rationnel, comme il le fait en allant du concret à l'abstrait, du particulier au général, du simple au complexe, mais aussi dans l'ordre esthétique et moral : il doit fournir à l'enfant à chaque moment de son évolution intellectuelle l'idéal approprié, seul capable d'exercer sur lui une action vraiment efficace, seul capable de permettre à un idéal supérieur de se constituer par la suite solidement et rationnellement. D'où la nécessité de *remonter chronologiquement des anciens aux modernes*, comme le veut Herbart, en mettant successivement en lumière les formes les plus pures que l'idéal a revêtues dans l'histoire, l'art et la littérature : c'est le plus sûr moyen d'éviter les excentricités esthétiques et les monstruosités morales, comme par exemple une charité qui méconnaîtrait les droits de la justice et de l'équité, un patriotisme qui ne reposerait pas sur le sentiment familial, un cosmopolitisme qui n'aurait pas sa racine dans le patriotisme.

En formulant le grand principe de l'éducation par l'instruction, de l'*enseignement éducatif*, Herbart l'a donc appuyé sur un système fortement lié, dont les parties essentielles subsistent aujourd'hui encore dans toute leur vérité. Son œuvre pédagogique présente un caractère de grandeur et une portée philosophique que nul ne saurait méconnaître, et qui expliquent suffisamment la faveur dont elle jouit dans les pays de langue germanique, comme ils justifient amplement, ce semble, le modeste volume que nous avons cru devoir lui consacrer.

FIN

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 1

INTRODUCTION :

I. Vie et ouvrages de Herbart 1
II. Métaphysique de Herbart 22
III. Psychologie de Herbart 35
IV. Morale de Herbart. 50
V. Philosophie religieuse de Herbart. 63

CHAPITRE PREMIER. — Progrès et éducation. — Importance, possibilité et limites de l'éducation. — L'art de l'éducation et la pédagogie. 68

CHAPITRE II. — But de l'éducation. 82

CHAPITRE III. — Les trois grandes fonctions de l'éducation. — Le gouvernement des enfants et l'éducation physique 92

CHAPITRE IV. — L'enseignement : L'intérêt. — L'intérêt multiple. — Moments de l'enseignement. 109

CHAPITRE V. — L'enseignement (*suite*) : Marche de l'enseignement : l'expérience. — L'enseignement descriptif. — L'enseignement analytique. — L'enseignement synthétique 127

CHAPITRE VI. — Formation du caractère et culture morale. 149

CHAPITRE VII. — Obstacles que peut rencontrer l'éducation. — L'éducation politique et l'éducation privée : la famille et l'État. 164

CONCLUSION 176

31-7-00. — Tours, imp. E. Arrault et Cie.

BIBLIOTHÈQUE DE PHILOSOPHIE CONTEMPORAINE

Volumes in-18 ; chaque vol. broché : 2 fr. 50 c.

EXTRAIT DU CATALOGUE

H. Taine.
Philosophie de l'art dans les Pays-Bas. 2e édit.

Paul Janet.
Le Matérialisme cont. 6e éd.
Origines du social. contemp.
La philosophie de Lamennais.

J. Stuart Mill.
Auguste Comte. 6e édit.
L'utilitarisme. 2e édit.
Corresp. avec G. d'Eichthal.

Herbert Spencer.
Classification des sciences.
L'individu contre l'État. 4e éd.

Th. Ribot.
La Psych. de l'attention. 4e éd.
La Philos. de Schopen. 6e éd.
Les Mal. de la mém. 12e édit.
Les Mal. de la volonté. 12e éd.
Les Mal. de la personnalité 7e éd.

Hartmann (E. de).
La Religion de l'avenir. 4e éd.
Le Darwinisme. 6e édit.

Schopenhauer.
Essai sur le libre arbitre. 8e éd.
Fond. de la morale. 6e édit.
Pensées et fragments. 16e éd.

H. Marion.
Locke, sa vie, son œuvre. 2e éd.

L. Liard.
Logiciens angl. contem. 3e éd.
Définitions géomét. 2e éd.

Leopardi.
Opuscules et Pensées.

Stricker
Le langage et la musique.

A. Binet.
La psychol. du raisonnement.

Gilbert Ballet.
Le langage intérieur. 2e édit.

Mosso.
La peur. 2e édit.
La fatigue. 3e édit.

G. Tarde.
La criminalite comparée. 4e éd.
Les transform. du droit. 2e éd.
Les lois sociales. 2e éd.

Ch. Féré.
Dégenerescence et criminal.
Sensation et mouvement 2e éd.

Ch. Richet.
Psychologie générale. 2e éd.

A Bertrand.
La Psychologie de l'effort.

Guyau.
La genèse de l'idée de temps

Lombroso.
L'anthropol. criminelle 3e éd.
Nouvelles recherches de psychiat. et d'anthropol. crim.
...tions de l'anthr. crim.

Tissié.
Les rêves. 2e édit.

J. Lubbock.
Le bonheur de vivre. (2 vol.)
L'emploi de la vie. 2e édit.

E. de Roberty.
L'inconnaissable.
Agnosticisme. 2e édit.
La recherche de l'unité. 2e éd.
Aug. Comte et H. Spencer.
Le Bien et le Mal 2e édit.
Le psychisme social.
Les fondements de l'éthique.

Georges Lyon.
La philosophie de Hobbes.

Queyrat
L'imagination chez l'enfant.
L'abstraction dans l'éduc.
Les caract. et l'éduc. morale.

Wundt.
Hypnotisme et suggestion

Fonsegrive.
La causalité efficiente.

P. Carus.
La conscience du moi.

Guillaume de Greef.
Les lois sociologiques. 2e édit.

Gustave Le Bon.
Lois psychol. de l'évolution des peuples. 3e édit.
Psychologie des foules. 3e éd.

G. Lefèvre.
Obligat. morale et Idéalisme.

G. Dumas.
Les états intellectuels dans la mélancolie.

Durkheim.
Règles de la méthode sociolog.

P. F. Thomas.
La suggestion et l'éduc. 2e éd.
Morale et éducation.

Dunan.
Théorie psychol. de l'espace.

Mario Pilo.
Psychologie du beau et de l'art.

R. Allier.
Philosophie d'Ernest Renan.

Lange.
Les émotions.

E. Boutroux.
Conting. des Lois de la nature.

L. Dugas.
Le Psittacisme.
La Timidité. 2e édition.

C. Bouglé.
Les sciences soc. en Allem.

Marie Jaëll.
Musique et psychophysiol.

Max Nordau
Paradoxes psycholog. 3e édit.

Max Nordeau.
Paradoxes sociolog. 3e édit.
Génie et talent. 2e édit.

J.-L. de Lanessan.
Morale des philos. chinois.

G. Richard.
Social. et science sociale. 2e éd.

F. Le Dantec.
Le Déterminisme biologique.
L'Individualité.
Lamarckiens et Darwiniens.

Fiérens-Gevaert.
Essai sur l'art contemporain.
La tristesse contemp. 3e éd.

A. Cresson.
La morale de Kant.

Enrico Ferri.
Les criminels dans l'art et la littérature.

J. Novicow.
L'avenir de la race blanche.

G. Milhaud.
La certitude logique. 2e éd
Le rationnel.

Herckenrath.
Esthétique et morale.

F. Pillon.
Philos. de Ch. Secrétan.

H. Lichtenberger.
Philos. de Nietzsche. 5e édit.
Frag. et aphor. de Nietzsche.

G. Renard.
Le régime socialiste. 2e édit.

Ossip-Lourié.
Pensées de Tolstoï.
La philosophie de Tolstoï.
La philos. sociale dans Ibsen.

M. de Fleury.
L'âme du criminel.

Anna Lampérière.
Le rôle social de la femme.

P. Lapie.
La justice par l'État.

Eug. d'Eichthal.
Social. et problèmes sociaux

Wechniakoff.
Savants, penseurs et artistes.

E. Marguery.
L'œuvre d'art et l'évolution.

Duprat
Les causes sociales de la folie.

Tanon.
L'évolution du droit.

Bergson.
Le rire.

Brunschvicg.
Introd. à la vie de l'esprit.

H. Blondel.
Approximations de la vérité.

Mauxion.
L'éducation par l'instruction.